

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Soraia Filipa Amorim Freitas

Relatório Final

Da Creche ao Jardim-de-Infância: Um Percurso Repleto de Aprendizagens

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar apresentada ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor José Pedro Silva

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 1 de dezembro de 2015

Classificação: 15 valores

Agradecimentos

Ao longo da vida são muitas as etapas pelas quais passamos e que contribuem para o nosso crescimento como indivíduos mas também como cidadãos. Esta etapa é mais uma que chega agora ao fim, contudo, tal não seria possível sem o apoio de diversas pessoas. Por esta razão, quero aqui agradecer a todas que de alguma forma contribuíram para esta etapa.

Às Professoras Doutoras Vera do Vale, Ana Coelho e Joana Chélinho e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos ensinamentos e aprendizagens proporcionados que contribuíram para a minha formação como futura educadora.

Às educadoras cooperantes que me orientaram e se demonstraram sempre disponíveis, incentivando-me constantemente a fazer sempre melhor.

Às minhas colegas e amigas. À Ana Bárbara, meu par pedagógico, por todos os momentos de aprendizagem e reflexão conjunta que sem dúvida foram uma mais-valia no meu percurso académico. À Margarida, à Patrícia, à Rita e à Tânia pelas palavras de encorajamentos, conforto e alento quando mais precisei.

Ao meu namorado por toda a paciência, carinho e força que me deu para continuar a lutar e nunca desistir.

À minha família, em especial ao meu pai e à minha mãe que são os meus pilares, por serem os meus maiores apoiantes e que estiveram sempre do meu lado, dia após dia, instigando-me a fazer sempre mais e cada vez melhor.

E por último mas não menos importante, à minha avó, que mesmo não estando presente fisicamente, sempre me deu força para caminhar e concluir esta etapa.

Da Creche ao Jardim-de-Infância: Um Percurso Repleto de Aprendizagens

Resumo

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Este é composto por uma análise crítico-reflexiva das aprendizagens realizadas no decorrer dos dois estágios na valência de Creche e Jardim-de-Infância.

Este assenta numa imagem da criança como um ser competente e com capacidades que deve ser respeitado na sua individualidade mas também como um ser ativo na construção da sua própria aprendizagem.

Este documento espelha ainda todas as aprendizagens por mim realizadas ao longo do meu percurso formativo e o seu aperfeiçoamento em contexto prático, mas também através da investigação e da reflexão, sempre numa perspetiva evolutiva e de mudança em prol das crianças.

Sabendo que as crianças são seres ativos na construção das suas aprendizagens, na valência de Jardim-de-Infância, tive ainda a oportunidade de realizar um estudo investigativo que teve como finalidade compreender quais os interesses e perspetivas das crianças relativamente ao Jardim-de-Infância.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Trabalho por Projeto; Reflexão; Abordagem de Mosaico.

From Day Care to Kindergarten: a Journey Full of Learning

Abstract:

This Final Report was prepared as part of the course of Educational Practice and aims to obtain the degree of Master of Preschool Education. This consists of a critical and reflective analysis of internships undertaken in the course of the two stages in the valence Day Care and Kindergarten.

This is based on a child's picture as being competent and able to be respected as an individual but also as an active being in the construction of their own learning.

This document also reflects all learning performed by me throughout my formative path and its improvement in practical context but also through research and reflection, always an evolutionary perspective and change in favor of children.

Knowing that children are active beings in the construction of their learning, in the valence kindergarten, I also had the opportunity to conduct an investigative study aimed to understand what the interests and perspectives of children in relation to kindergarten.

Keywords: Day Care; Preschool education; Work by Project; Reflection; Mosaic Approach.

Índice Geral

	<i>Pág.</i>
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO.....	5
SEÇÃO A - Creche.....	7
1. Enquadramento do Estágio.....	9
2. Caraterização da instituição	10
3. Caraterização do grupo.....	11
4. Organização da sala.....	13
5. Organização do tempo.....	14
6. Interações	15
7. Princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora	17
8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio	19
SEÇÃO B - Jardim-de-Infância.....	27
1. Enquadramento do estágio	29
2. Caraterização da instituição	30
3. Caraterização do grupo.....	31
4. Organização da sala.....	32
5. Organização do tempo.....	33
6. Interações	35
7. Princípios orientadores e práticas pedagógicas da educadora.....	36
8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio	39
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	43
1. A autonomia das crianças em contexto de Creche.....	45
2. Implementação de um projeto pedagógico: “O que há no espaço?”	49

3. A voz das crianças na pedagogia transmissiva e pedagogia-em-participação	58
4. Um estudo investigativo: A Abordagem de Mosaico	62
5. Creche e Jardim-de-Infância: a importância do brincar no espaço exterior.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	89

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Creche – Exemplo de Planificação	89
Apêndice 2 – Jardim-de-Infância – Práticas Pontuais	91
Apêndice 3 – Jardim-de-Infância – Exemplo de Planificação	93
Apêndice 4 – Jardim-de-Infância – Registo fotográfico das atividades	99
Apêndice 5 – Jardim-de-Infância – Divulgação do Projeto	101
Apêndice 6 – Jardim-de-Infância – Abordagem de Mosaico	103
Apêndice 7 – Jardim-de-Infância – Abordagem de Mosaico – guiões	105

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

PT – Projeto Transversal

PPC – Projeto Pedagógico de Creche

ME – Ministério da Educação

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

EPE – Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que contempla o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, para a obtenção do grau de Mestre. Este espelha o meu percurso nas valências de Creche e Jardim-de-Infância.

Este documento encontra-se assente em duas partes. A Parte I trata a contextualização e itinerário formativo da prática de ensino supervisionada nas duas valências. Nela é possível encontrar as caracterizações das instituições e dos grupos que integrei mas também a forma como se encontravam organizadas as salas e os tempos educativos. Contém também uma descrição relativa às interações estabelecidas em cada grupo nos mais variados níveis (criança-adulto, criança-criança, adulto-adulto). No fim desta parte, explano de forma crítico-reflexiva as experiências de estágio.

A Parte II é constituída pelas cinco experiências-chave que considereei fulcrais para o meu percurso enquanto futura educadora. A primeira experiência chave intitula-se “A autonomia das crianças em contexto de Creche”. Esta reflexão pretende demonstrar a importância de se desenvolver a autonomia das crianças na primeira infância; A segunda experiência-chave tem como título: Implementação de um projeto pedagógico: “O que há no espaço?” e centra-se na descrição e análise da implementação e no decorrer do mesmo mas também nas potencialidades e dificuldades de se trabalhar através desta metodologia; A terceira experiência-chave tem como título: A voz das crianças na pedagogia transmissiva e pedagogia-em-participação. Nela, faço uma breve comparação destas e demonstro como é importante caminhar de modo a que as crianças participem sempre na construção do seu próprio conhecimento; A quarta experiência-chave intitula-se: “Um estudo investigativo: A Abordagem de Mosaico”. Este centra-se na descrição e apresentação das conclusões de um estudo investigativo realizado na valência de JI, tendo como principal objetivo perceber as perspetivas e interesses das crianças relativamente ao JI enquanto agentes ativos na construção das suas aprendizagens; A última experiência-chave tem como título: “ Creche e Jardim-de-Infância: a importância de brincar no exterior” Esta clarifica a importância do brincar para as crianças e em como esta ação é promotora de aprendizagens e bem-estar físico e emocional.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde reflito sobre a minha caminhada e em como esta me ajudou a adquirir novas competências e conhecimentos

apesar de ainda existir um vasto leque de aprendizagens “lá fora” à minha espera. São apresentadas ainda as referências bibliográficas das obras referidas ao longo deste documento.

Este relatório tem como título: “Da Creche ao Jardim-de-Infância: Um Percurso Repleto de Aprendizagens” porque de facto compreendi que jamais aprendemos sozinhos e que aprender e ensinar é como dar e receber, tal como refere Freire (1997, s.d.) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO

SEÇÃO A - Creche

1. Enquadramento do Estágio

Nos dias de hoje e tendo em conta o panorama vigente da nossa sociedade, cada vez se verifica mais que as famílias não conseguem realizar sozinhas a árdua tarefa de educar os filhos, como até à pouco tempo se verificava.

De acordo com o Decreto-Lei (DL 158/84, de 17 de Maio), tal deve-se à organização familiar e social mas também ao facto de existir uma participação da mulher em atividades profissionais. Assim, tornou-se necessário criar serviços que acolham as crianças durante o período em que os pais se encontram a exercer a sua atividade profissional.

Deste modo, é importante salientar que: 1) A creche destina-se a crianças dos 3 meses aos 3 anos e é tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social; 2) A creche é facultativa e reconhece à família o principal papel na educação dos filhos; 3) Entende-se por creche, uma resposta social onde a criança é acolhida, respeitada e ajudada a crescer harmoniosamente (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

De igual forma, é também importante referir que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento da criança e como tal é imprescindível que se criem condições para que estas aprendam, uma vez que esta é a primeira experiência da criança fora do seu seio familiar. Assim, de acordo com Rocha, Couceiro e Madeira (1996), a creche tem como objetivos: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu seio familiar através de um atendimento individualizado; Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento.

O educador assume também um papel preponderante no desenvolvimento global da criança. Este deve ser aquele que, tal como indica o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, observa, planeia, age, avalia, comunica e articula a fim de proporcionar aprendizagens integradas. Ainda assim, o educador deve ser aquele que: compreende que as crianças são todas diferentes

e como tal, todas elas têm ritmos e necessidades diferentes, devendo estas ser respeitadas; valoriza e escuta cada criança contribuindo para o seu bem-estar, confiança, autonomia e autoestima; proporciona à criança um ambiente estável, calmo e acolhedor; favorece o contato com diferentes formas de expressão e comunicação e outras atividades, proporcionando novas experiências. Portugal (1998) reforça a importância do papel do educador dizendo:

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional.

Neste sentido e a fim de poder desenvolver todas estas competências essenciais a uma boa prática profissional, tive a oportunidade de frequentar um estágio na valência de creche. Este estágio inseriu-se na componente de prática de ensino supervisionada contemplada na unidade curricular de Prática Educativa pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Sem dúvida alguma, este estágio permitiu-me contactar com uma realidade diferente mas acima de tudo crescer como futura profissional. Teve a duração de 7 semanas e dividiu-se em três fases distintas: 1) observação do contexto educativo; 2) entrada progressiva na atuação prática; 3) avaliação do processo. Relativamente a cada uma delas falarei mais à frente.

2. Caraterização da instituição

A creche, que tem também valência de jardim-de-infância (JI), onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada situa-se num contexto geográfico rural pertencente à zona centro do país. Esta instituição é uma referência que visa pela

qualidade e capacidade ser pioneira nas respostas sociais que oferece à comunidade. Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três meses e o ingresso no 1º ciclo do ensino básico. É compostas por 5 salas de creche e 3 salas de JI e tem capacidade para aproximadamente 150 crianças.

Este estabelecimento tem um horário bastante flexível. Inicia às 7h30 e termina às 19h, de segunda a sexta-feira. Oferece algumas atividades suplementares, nomeadamente a expressão físico-motora e/ou a expressão musical de forma gratuita ou paga. Estas atividades são lecionadas por profissionais devidamente qualificados. Distribuem-se pelos dias da semana tendo em conta o horário referido e participam todas as crianças das salas de 2 e 3 anos. Ao frequentar esta oferta suplementar as crianças têm a oportunidade de descobrir e desenvolver as suas capacidades e talentos, mostrando o que sabem fazer, desafiando-se a si próprios. De facto, a grande maioria das pesquisas revela que estão associados benefícios académicos à frequência deste tipo de atividades (Mahoney, Harris, & Eccles, 2006).

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição é composta uma vasta equipa que se subdivide em pessoal docente e pessoal não docente. Verifica-se que existem 2 educadoras, 11 auxiliares de ação educativa e 2 professores para as ofertas suplementares. Importa ainda salientar que uma educadora tem ao seu encargo 3 salas e outra 2 e por esta razão há auxiliares que exercem as suas funções em sistema de rotatividade, estando presentes onde são mais necessárias. Esta instituição preza ainda pelo bom relacionamento e trabalho de equipa para que dessa forma contribuam para a educação e desenvolvimento dos bebés e crianças.

3. Caraterização do grupo

Durante a minha intervenção, tive a oportunidade e o prazer de interagir com dois grupos distintos: 1) o grupo de berçário; 2) o grupo da sala de 2 anos. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) existem diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo. Deste modo, a observação foi uma técnica fulcral para recolher as caraterísticas de cada um deles. Observar cada criança e o grupo permite-nos conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades para que consigamos

compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997).

Assim, torna-se essencial explicar a caracterização de ambos os grupos.

No berçário deparei-me com um grupo heterogéneo de 12 crianças, 6 meninos e 6 meninas, com idades compreendidas entre os 4 e os 11 meses.

O grupo mostrava-se muito ativo e manifestavam-se nas brincadeiras através de gestos e sons. Considero que foi bastante gratificante, observar que o grupo aderiu às pequenas e simples propostas que lhes proporcionava. Durante a realização das mesmas, o grupo mostrava-se sorridente e cheio de energia, verificando-se que as experiências eram prazerosas.

Na sala dos 2 anos, à semelhança do grupo de berçário, deparei-me também com um grupo heterogéneo de 17 crianças, 12 meninos e 5 meninas.

A interação entre crianças é agradável e positiva, fazendo-se notar um clima agradável na sala. Como é próprio desta idade, por vezes, existem alguns conflitos, nomeadamente na disputa de brinquedos, contudo, sempre que possível, estes são resolvidos entre si. Hohmann e Weikart (2011) defendem que esta é a atitude correta dizendo que quando uma criança vem fazer queixa de outra, a melhor reação será a de guiar a criança de volta à outra para que ambas conversem e solucionem o problema.

O grupo demonstrava bastante interesse e entusiasmo em realizar novas aprendizagens, contudo, no grupo existiam 3 crianças que por vezes evidenciavam comportamentos menos adequados que perturbavam a concentração dos restantes elementos do grupo. Foi-me possível apurar que as crianças em questão evidenciavam problemas motores, emocionais e de aprendizagem. Tendo em conta que as crianças com estes tipos de dificuldades merecem uma atitude especial por parte dos educadores, pais e outros profissionais é necessário que se desenvolvam estratégias para ensinar a criança (GEP; Ministério da Educação, 1987). Assim, perante esta situação, senti-me de certa forma impotente no primeiro confronto, mas procurei saber mais e de que forma podia ajudar aquelas crianças. Num caso específico, a estratégia utilizada (trabalho mais individualizado) não estava a surtir qualquer efeito, verificando-se frequentemente agressões de vários tipos e outros

comportamentos desafiantes. Ainda assim, a longo prazo, começaram a verificar-se pequenas mudanças que posteriormente se revelaram significativas.

4. Organização da sala

Uma sala bem organizada é aquela que demonstra que o educador tem atenção e se preocupa com o tipo de equipamentos utilizados, com a qualidade, diversidade e adequabilidade dos materiais bem como de que forma estes podem promover aprendizagens significativas e proporcionar aos bebés e crianças bem-estar, conforto e segurança, assumindo-se como fatores preponderantes na qualidade do serviço que se presta (Post & Hohmann, 2011).

A sala do grupo de berçário é um espaço relativamente grande, amplo e bastante iluminado em que as suas áreas/zonas se encontram bem delineadas. Assim e sabendo a importância de um ambiente educativo físico e de cuidados bem organizado, esta sala contém a área da receção que permite que as chegadas e partidas sejam de certa forma aliviadas, tanto para as crianças como para as famílias; a área da exploração e brincadeira em que os bebés se movimentam com facilidade, utilizam materiais e interagem socialmente com os outros bebés e também com os adultos; a área da higiene que apesar de se encontrar incluída na área anteriormente referida, não causa qualquer transtorno; a área de dormir/dormitório que é imprescindível e que deve ser afastada de todas as outras áreas para que as crianças possam descansar/dormir sem serem perturbadas e a área das refeições/copa que à semelhança da área de dormir/dormitório deve ser afastada de todas as outras áreas (Post & Hohmann, 2003).

Na sala dos 2 anos já é possível encontrar um ambiente educativo físico e de cuidados diferente. Apesar de a sala também se encontrar organizada por áreas, estas em certa parte são distintas das anteriormente referidas e evidenciam alguma semelhança com o JI. Existe a área da manta onde se realizam as “reuniões” de grupo; a área da casinha, que é dedicada ao jogo simbólico e que contém materiais diversificados (louça, eletrodomésticos, alimentos fictícios, bonecos, roupas, entre outros); a área das mesas e cadeiras em que as crianças podem desenvolver diversas tarefas, jogos ou até mesmo leitura de imagens; a área dos jogos e leitura

a que as crianças recorrem muito; a área de construções que dispõem de vários materiais didáticos de empilhamento e legos que proporcionam diversas aprendizagens e que permitem que elas manipulem e explorem através do encaixe e desmantelamento das suas construções (Post & Hohmann, 2003); a área da pista na qual as crianças podem levar os seus brinquedos e outros existentes na sala para brincar autonomamente de forma individual ou em grupo.

A meu ver, estes espaços encontram-se bem organizados e são bastante funcionais não só para os adultos mas sobretudo para as crianças. Nota-se que é um “ambiente que promove o progresso das crianças de forma global (Post & Hohmann, 2003) nunca descurando a prestação de cuidados e satisfação das necessidades das crianças.

5. Organização do tempo

Segundo Cordeiro (2012) a rotina diária é um elemento que se repete com alguma periodicidade, contudo, esta dá à criança segurança ao mesmo tempo que a ajuda a prever o que pode acontecer a seguir, tranquilizando-a.

No berçário, os bebés são acolhidos a partir das 7h30. Posteriormente dedicam-se a atividades de escolha livre, interagindo com os adultos, outros bebés e com os diversos materiais que têm à sua disposição, com algumas pausas para fazerem uma pequena sesta e pequenas refeições caso necessitem, até às 11h. A esta hora inicia-se a refeição (almoço) que termina cerca de 45 minutos depois. Nos 15 minutos seguintes, realiza-se a higiene dos bebés e estes são deitados nos berços para o período de sesta. Por volta das 15h acordam e até às 15h45 decorre a refeição da tarde (lanche). Após a refeição, dá-se novamente o período de higiene e escolha livre até os familiares os virem buscar.

Na sala dos dois anos, deparamo-nos com uma rotina um pouco diferente. O acolhimento inicia-se às 7h30 e à semelhança de berçário é feito na própria sala onde permanecem até às 9h, hora em que a educadora chega. Às 9h30 é cantada a canção

de bom dia e as crianças marcam a sua presença na casinha¹. Por volta das 10h30, as crianças que se encontram a deixar de usar fralda vão à casa de banho e fazem a sua higiene. Logo de seguida vão as restantes crianças. Quando regressam à sala, todas vestem os bibes e descem até ao refeitório para a refeição (almoço) que decorre até às 11h45. Após a refeição, é realizada novamente a higiene das crianças e às 12h10 seguem para o dormitório para o período de sesta. Por volta das 15h, as crianças acordam, descem à sala para vestir os bibes e descem novamente ao refeitório para a refeição (lanche). Às 15h45 regressam à sala, decorre o período de higiene e segue-se o período de escolha livre até os familiares os irem buscar.

Tendo em conta que existe um horário que deve ser seguido e em que encontramos períodos que se repetem com alguma periodicidade (ME, 1997), conseguimos ainda assim encontrar alguma flexibilidade na rotina, verificando-se que existe espaço para a prática de tarefas/atividades planeadas². Contudo, durante as rotinas, há outros momentos que não devem ser esquecidos.

A muda da fralda, no caso de berçário, é uma excelente oportunidade para se criar laços de afeto e segurança com os bebés. O adulto encontra-se muito próximo da criança, pode falar, cantar e até mesmo brincar com ela enquanto este processo acontece, acabando por tornar a muda de fralda em algo mais confortável para os bebés.

Outro momento de extrema importância é o momento das refeições. Este não se destina simplesmente à ingestão de alimentos. No período em que as crianças se encontram na refeição tornam-se autónomas enquanto experimentam e tentam comer sozinhas e ao mesmo tempo passam implícitas várias noções de higiene e saber estar à mesa (Cordeiro, 2012).

6. Interações

¹ Ilustração em ponto grande que representa a creche onde as crianças marcam a sua presença através de um desenho escolhido por si.

² Em berçário, regra geral, é individual. Na sala dos 2 anos são realizadas em pequenos grupos ou individualmente dependendo do tipo de tarefa que for realizada.

A creche, sendo a primeira experiência que as crianças podem ter fora do seio familiar, torna-se um contexto onde as crianças irão interagir com outras crianças estabelecendo relações onde vão desenvolver competências sociais (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007). E de facto, foi-me possível observar tal como referem Hohmann e Weikart (2011) as crianças que frequentam a creche na qual desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, procuram ativamente os seus colegas, brincam com eles, observam, imitam, falam e interagem ludicamente.

Desta forma e sabendo que as interações desempenham um papel essencial na vida das crianças no seu dia-a-dia na creche, importa explicar os diversos tipos de interações que se estabelecem neste contexto: 1) criança-criança, 2) criança-equipa educativa, 3) equipa educativa entre si e 4) equipa educativa com a família.

Nos dois grupos, no que diz respeito à interação criança-criança, foi-me possível observar que esta é bastante positiva e agradável. Apesar de não se verificar um clima de entreajuda, as crianças recorrem a outras crianças para brincar entrando num mundo imaginário onde criam relações e fazem aprendizagens. Por vezes, verifica-se a disputa de brinquedos. Nestes casos, observei que as crianças são logo interrompidas pelos adultos não existindo espaço para a resolução do problema, o que a longo prazo, revelou que as crianças recorrem ao adulto quando situações destas acontecem. A melhor atitude seria esperar, a fim de as crianças solucionarem o problema entre si e caso não fosse possível, intervir. Ainda assim, excetuando este tipo de situação, o ambiente é aprazível e propiciador de aprendizagens.

Relativamente às interações criança-equipa educativa e vice-versa, como seria de se esperar, estas também são bastante positivas e significativas para o desenvolvimento das crianças. Os adultos preocupam-se em ser carinhos e afáveis, falando com calma e delicadeza, mostrando-se sempre disponíveis, fazendo com que as crianças não se sintam receosas e inseguras.

No que diz respeito às interações da equipa educativa entre si, observa-se que existe um clima de cooperação em que todos os elementos convergem para um só objetivo, sendo ele o bem-estar (a todos os níveis) e desenvolvimento harmonioso e global das crianças. Brickman e Taylor (1996) defendem que seja qual for a profissão que se desempenhe, consegue-se melhor resultados trabalhando em conjunto do que isoladamente. Assim, as reuniões, realizadas com alguma frequência, permitem que se

partilhe experiências, conhecimentos, dúvidas e que se tomem decisões a fim de se fazer mais e melhor em prol das crianças.

Pretendo ainda salientar que esta instituição valoriza-se bastante a família. A sua intervenção e contributo é visto como uma mais-valia para todos. O trabalho que se desenvolve com estas, passa não só pela partilha de informação mas também pelos telefonemas, conversas informais, reuniões e/ou convites variados. Deste modo e sabendo que a relação que se desenvolve entre as famílias e a equipa educativa é de extrema importância, é essencial que as famílias sintam que são bem-vindas, que participam e colaboram na comunidade educativa. Quanto mais sólida e coesa for esta relação mais vantagens trará para as crianças. Observa-se, que é bastante comum, nesta instituição, a utilização destas estratégias e que as mesmas são bem acolhidas pelas famílias, revelando-se elementos eficazes de comunicação entre a casa e a creche (ME, 1997).

7. Princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora

A instituição onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, para o ano letivo de 2014-2015 tem em vigor um Projeto Transversal (PT) comum a todas as idades que se intitula: “ Eu e o Mundo Solidário”. Contemplado neste projeto, encontra-se o Projeto Pedagógico de Creche (PPC), que tem como título: “ Para além de mim... há valores”. Este PPC assenta na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade de aprendizagens estimulantes e enriquecedoras no âmbito da educação para a cidadania e valores³. O ímpeto deste PPC surgiu da necessidade da instituição sensibilizar as crianças mas também as famílias para a importância da solidariedade como meio de implementação e desenvolvimento. Este engloba várias temáticas que vão sendo exploradas com o decorrer do ano, permitindo que as crianças descubram e explorem por si próprias, sendo este o lema deste PPC: “ fazer experienciando, vendo e explorando”. Desta forma, cada educadora tem definido para o seu grupo os resultados desejáveis individuais e de grupo próprios da faixa etária, os

³ Informação recolhida a partir do Projeto Pedagógico: “ Para além de mim ... há valores” em vigor para o ano letivo 2014-2015.

respetivos instrumentos de avaliação e estratégias a utilizar. O mesmo é composto ainda por um Plano de Atividades Sociopedagógicas que aborda as áreas do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação e da Formação Pessoal e Social e ainda um Plano de Festividades dedicado às diversas épocas festivas durante o ano letivo. Apesar de as educadoras terem estes documentos e as OCEPE ao seu dispor, estes funcionam apenas como suporte do processo educativo, ficando o desenvolvimento curricular ao seu encargo, assim as educadoras planeiam as atividades que pretendem realizar de acordo com as temáticas previamente estabelecidas: as Estações do Ano, as Cores, as Formas Geométricas, o Corpo Humano, a Alimentação, a Higiene, a Família, as Festividades, os Animais e os Transportes.

No que diz respeito às práticas das educadoras cooperantes com quem tive a oportunidade de aprender, importa salientar a forma como se dirigem às crianças, sempre muito amáveis e carinhosas. A este respeito, Spodek e Saracho (1998) referem que os/as profissionais de educação, através das relações pessoais com as crianças, ao oferecer calor humano, apoio e aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas, podem ajudá-las a crescer de forma saudável. Demonstram-se constantemente atentas e em observação das crianças de forma individual ou em grupo, efetuando os registos que acharem convenientes.

Relativamente ao planeamento das tarefas, esse é feito semanalmente e em equipa (educadoras) onde todas as sugestões e ideias são bem-vindas. Posteriormente, o planeamento efetuado para a semana é dado a conhecer às auxiliares e efetuado durante o decorrer da semana.

Por vezes, na sala dos dois anos, é frequente as crianças testarem os limites colocando a educadora à prova. Nestas situações, verifica-se que essas crianças são afastadas do grupo e de todas as atividades que estejam a desempenhar, indo para o tempo de pausa para se acalmarem e não repetirem o comportamento inadequado que estavam a ter. De facto, Webster-Stratton (2011) reforça esta afirmação dizendo que o tempo de pausa modela uma reação não violenta ao conflito, põe fim ao conflito e à frustração e proporciona momentos para as crianças se acalmarem (...) preservando o respeito e a confiança. A mesma autora refere ainda que o tempo de pausa dá às crianças a oportunidade de refletirem sobre o que fizeram e ponderarem outras

soluções, estimulando o sentido de responsabilidade e consciência. Apesar de esta ser uma prática vigente nesta instituição, observei que não existe um local específico para o tempo de pausa e que o mesmo, em diferentes situações e dias, é praticado em locais distintos, o que por vezes gera alguma confusão nas crianças.

Em virtude de ter contactado com duas salas diferentes, berçário e sala dos 2 anos, parece-me importante salientar os contrastes que se fizeram notar. Tendo estas salas duas educadoras diferentes, constatei que uma é mais ativa e assertiva do que a outra. De facto, nota-se que a educadora que é mais ativa e assertiva, gere melhor os comportamentos, aproveita os interesses e as brincadeiras das crianças para desenvolver aprendizagens intencionais, realiza trabalho individualizado e em pequeno grupo e proporciona diversas situações de aprendizagem planeadas. Por sua vez, a outra educadora, mostra-se demasiado passiva, fazendo-se notar que quem gere o grupo e os seus comportamentos são as auxiliares de ação educativa, o que também gera alguma confusão para as crianças porque não conseguem perceber quem é o adulto referência na sala. Com o decorrer dos dias foram também sendo perdidas algumas oportunidades de aprendizagem que eram lançadas pelas crianças de forma espontânea nas brincadeiras. Apesar de as auxiliares revelarem interesse em dar algum suporte às crianças a este nível, muitas vezes não o faziam por se sentirem inseguras e com dificuldades por não saberem de que forma poderiam abordar as temáticas apesar de já terem vários anos de experiência. Salienta-se a importância de o educador ser reflexivo e como tal refletir sobre a sua prática porque o educador deve ser aquele que se autoavalia, assim como avalia as intenções pedagógicas que define porque só através desta reflexão é que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo (Marques, et al., 2007).

8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

O estágio na valência de Creche teve início a 22 de Outubro e terminou a 5 de Dezembro de 2014, perfazendo um total de sete semanas, e desenvolve-se ao em torno de três fases.

A primeira fase iniciou-se a 22 e terminou a 31 de Outubro. Nesta fase, que correspondia à observação do contexto educativo, pretendia-se, tal como o nome indica, que se observasse, compreendesse e se tirassem conclusões sobre o meio em que a instituição se insere, sobre as crianças e outros aspetos que achássemos relevantes. De acordo com o ME (1997), observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças habitam, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. Como tal, as informações recolhidas, encontram-se explanadas nos pontos anteriores da Parte I deste Relatório Final. Parece-me ainda importante salientar que os documentos a que tive acesso, nomeadamente o Projeto Transversal e o Projeto Pedagógico de Creche, só nos foram facultados na última semana de estágio, o que causou alguma dificuldade, no confronto e debate de ideias de informações recolhidas.

A segunda fase teve início a 5 de Novembro e terminou a 28 desse mesmo mês. Nesta fase do estágio, correspondente à entrada progressiva na atuação prática, pretendia-se que se iniciasse a atuação pedagógica em colaboração com a educadora cooperante.

Na primeira semana, tendo já feito diversas observações, detetado brincadeiras que poderiam originar aprendizagens importantes, através da planificação, planeei (cf. apêndice 1) duas pequenas tarefas. A primeira pretendia melhorar e desenvolver a perceção visual; estabelecer vínculos afetivos; desenvolver a capacidade de localizar pessoas e sons e estimular a capacidade de antecipação dos bebés. Esta tarefa, realizada individualmente, consistia em o adulto tapar a cara ou um objeto do agrado da criança com uma fralda de pano e questionar o bebé sobre onde poderia estar o adulto/objeto. Com o decorrer, constatei que após captar a atenção dos bebés, estes se demonstraram logo despertos e atentos tentando localizar o adulto/objeto (através da voz do adulto). Os bebés começam a entender o que vai acontecer a seguir à colocação da fralda de pano. Começavam a indicar onde estava o adulto/objeto e a perceber que o adulto iria retirar a fralda de pano fazendo aparecer o adulto/objeto. Silberg (2005) refere que este tipo de experiências na vida dos bebés tem um impacto definitivo na arquitetura e capacidades futuras do seu cérebro.

A segunda tarefa desenvolvida nesta semana centrava-se em ajudar os bebés a descobrir o seu próprio corpo. Para o desenvolvimento desta, também individualmente, levei um espelho para o berçário. Quando os bebés interagiam comigo eu colocava o espelho à frente deles deixando-os explorar livremente. De seguida, agarrava numa mão e colocava-a em frente ao espelho, depois o pé, e assim sucessivamente referindo sempre todas as partes do corpo. Durante a realização desta tarefa, observei que no primeiro contato dos bebés com o espelho, estes ficavam muito surpresos, todavia, com o avançar da tarefa e ao verem diferentes movimentos dos braços, mãos, pernas e pés, aparecer no espelho riam-se e emitiam sons que demonstravam que estavam a realizar algo prazeroso. Sabendo também que os bebés são seres curiosos, deixei o espelho num lugar do berçário que os bebés pudessem facilmente alcançar. Curiosamente, esta tarefa teve ainda mais significado quando dei por mim a olhar para os bebés, sentados, a interagir consigo próprios, rindo e “falando” diante do espelho. Esta tarefa pareceu-me pertinente uma vez que o reconhecimento de nós próprios é extremamente importante, mas também porque não existia nenhum espelho na sala, vindo esta a revelar que este objeto no berçário seria uma mais-valia para o ambiente educativo.

Tive a oportunidade de frequentar a sala dos 3 anos, e aí de criar novas situações de aprendizagem. Aproveitando um momento em que as crianças se encontravam a fazer construções com legos, sentei-me perto delas e aos poucos comecei a perguntar as cores. De acordo com Cordeiro (2012) é através da exploração das cores que as crianças desenvolve a imaginação, a criatividade e a sensibilidade.

Tendencialmente, constatei que perante as cores existentes, as crianças sabiam nomeá-las excetuando a cor roxa. Para dificultar mais um pouco escondi os legos na minha bata. O fator surpresa é muito apreciado pelas crianças. Quando tiravam um lego da bata, visualizavam-no e diziam a cor, ainda assim a cor roxa era difícil de nomear. Observando que também demonstravam interesse em contar, uma vez que ficavam com os legos na sua posse e contavam baixinho quantos legos tinham, tentei iniciar um pequeno jogo de contagem onde não se verificaram dificuldades até ao número cinco. Quando tentávamos avançar, apesar de saberem o nome dos outros números não sabiam a ordem correta. Mesmo assim, saliento o potencial das tarefas que podem surgir de brincadeiras/situações espontâneas vindas das crianças, que não

se restringem apenas ao lúdico pelo lúdico e que criam situações de aprendizagem diversificadas.

Na segunda semana, após novas observações, verifiquei que os bebés não conseguiam manter-se implicados a brincar com um brinquedo durante muito tempo. Em grande parte esta situação devia-se ao facto de lhes serem dados todos os dias os mesmos brinquedos. Tendo em conta esta situação, pareceu-me importante levar para o berçário objetos fora do convencional e com diferentes texturas das já existentes. Assim, esta tarefa centrava-se na descoberta de novas texturas; na estimulação da motricidade dos membros superiores; no aumento da habilidade de manipular os objetos e em favorecer a coordenação visual. Para tal, os objetos eram colocados em locais de fácil acesso no berçário. Verificando que existia algo novo no berçário, os bebés, dirigiam-se aos objetos e manipulavam-nos livremente. Constatei que os objetos com texturas menos rugosas e mais macias eram mais apelativos e captavam mais a atenção dos bebés deixando de lado os objetos mais ásperos. Tendencialmente, os bebés acabavam por escolher um objeto e mostravam-se extremamente implicados ao interagir com eles, mostrando a necessidade de se ter num berçário material, brinquedos e objetos o mais diversificado possível em todos os níveis. Importa ainda referir que, de acordo com Portugal e Leavers (2010), o nível de implicação representa um sinal para o educador relativamente ao contexto educativo e de facto nesta tarefa pude ver que o meu papel como futura educadora estava a ser cumprido.

No decorrer destas três semanas e após algumas conversas e trocas de ideias com a educadora cooperante, pareceu-me importar aproveitar outras oportunidades em momentos que se repetiam com alguma frequência, para proporcionar novas aprendizagens, como é o caso da muda de fraldas. Assim sendo, planeei uma tarefa que era colocada em prática cada vez que ocorria a muda de fralda e com ela pretendia para além de estabelecer laços afetivos com os bebés, desenvolver também a motricidade fina. Assim, em cada muda de fralda podia conversar ou cantar canções do agrado dos bebés enquanto eles manuseavam um objeto que lhes dava. Efetivamente, constatei que ao primeiro contato com o objeto, os bebés olhavam-no com alguma estranheza por não ser hábito mas manuseavam-no e brincavam com ele. Ao fim destas três semanas verifiquei que sempre que não lhes era dado um objeto durante a canção ou conversa, os bebés tendiam a ficar irrequietos, dificultando a muda

de fralda, que já se tinha revelado menos incômoda. Ainda assim, destaco que o objetivo principal desta tarefa era estabelecer e desenvolver laços afetivos, uma vez que era uma nova estranha, acabando por vir a comprovar que ao fim da primeira semana, os bebés já me sorriam e se dirigiam a mim sem qual medo ou desconfiança.

Na terceira semana, encontrando-me já na sala dos dois anos, e como nesta semana era o Dia Nacional do Pijama, planeei uma tarefa artística. Esta para além de celebrar este dia, pretendia praticar a autoexpressão, estimular as capacidades sensoriais e compreender a existência das cores. Esta tarefa consistia em cada crianças pintar o seu pijama da forma que lhe parecesse conveniente com os dedos, perguntando o nome da cor cada vez que as crianças a utilizavam. Optei por deixar as crianças pintar com os dedos, uma vez que já tinha observado ser difícil para as crianças manusear os pincéis. Após secarem, os pijamas, foram pendurados na janela que dava para o corredor para que as famílias pudessem ver as pequenas obras de arte criadas. Esta tarefa foi uma das que mais me surpreendeu. Quando as crianças sentiram as tintas nas mãos, esfregavam-nas uma na outra. Senti a necessidade imediata de colocar um papel de cenário no chão e deixá-los pintar livremente para que pudessem explorar aquela sensação, contudo, tal não foi possível devido ao cumprimento da rotina. Todavia, permiti que realizassem a pintura dos seus pijamas demorando o tempo que achassem necessário para que pudessem disfrutar daquela sensação tão prazerosa e agradável. Dias (2012) salienta que a Expressão Plástica é uma área importante para o desenvolvimento de cada criança ajudando-a desenvolver a sua sensibilidade, pensamento crítico e criativo.

Na quarta semana da segunda fase o planeamento de uma tarefa prendeu-se com dificuldades na contagem. Durante as suas brincadeiras, as crianças começavam a contar de livre e espontânea vontade, contudo não conseguiam avançar para além do número dois. Batllori (2004) refere que esta idade é a altura ideal para começarmos a brincar com os números não só para que as crianças se habituem a eles mas também para que lidem com eles com toda a naturalidade. Assim, esta tarefa centrava-se em fomentar o conhecimento do próprio corpo e desenvolver a noção de quantidade. Para tal, durante as brincadeiras espontâneas das crianças, dirigia-me a elas e pedia-lhes que me mostrassem uma mão, um pé, duas mãos e assim sucessivamente. Conforme a tarefa avançava ia complicando. Sabendo que através da visualização é mais perceptível

para as crianças, após esta parte da tarefa pedia às crianças para agrupar os objetos que estava a utilizar (na área em que estavam) em grupos de dois, três, etc. Durante a realização desta tarefa não foram verificadas quaisquer dificuldades na contagem até ao número dois. Quando questionados para mostrar uma mão ou dois pés ou criar conjuntos de dois elementos, as crianças faziam-no sem hesitar, contudo, quando avançava para o número três as crianças começavam a ficar confusas por não saber o que responder ou fazer. Perante esta situação, continuei a desenvolver a tarefa até ao número dois. Após uma reflexão cuidada e em conversa com a educadora cooperante, seria pertinente a realização desta tarefa com mais frequência não só para desenvolver novas aprendizagens, nomeadamente a do número 3 e assim sucessivamente mas também para a consolidação dos anteriores.

Durante as duas semanas que pude interagir com o grupo da sala dos anos, constatei que existiam jogos que realizavam com bastante frequência, nomeadamente os de encaixe. Aproveitando estes momentos, planeei uma tarefa que tinha como objetivos melhorar a coordenação da motricidade fina; exercitar a capacidade de observação e desenvolver a memória. Esta consistia em aproveitar o momento em que a criança se encontrava implicada com o puzzle para lhe colocar questões sobre o puzzle que estava a usar, ou seja, caso o puzzle fosse de animais, ia perguntando às crianças qual era o animal que ela estava a tentar colocar no local correto. Durante o questionamento a maioria das crianças conseguia responder sem dificuldades, embora, por vezes não conseguissem pronunciar o nome do animal da forma correta. Constatei também que as crianças já conseguiam dizer onde viviam os animais domésticos, contudo, os selvagens não. Com o passar dos dias e com a repetição desta tarefa, verifiquei que as crianças que ainda não sabiam o nome de alguns animais, já tinham realizado algum progresso e já sabiam alguns nomes, mas também as que já sabiam a maioria deles demonstravam interesse em aprender mais. Nesta altura, recorri a livros ilustrados com animais desconhecidos aos olhos das crianças. Estas dirigiam-se a mim com os livros na mão e pediam para me sentar com eles. Sabendo que a temática dos animais faz parte do quotidiano das crianças e que é um tema bastante apelativo para elas, os níveis de implicação nesta tarefa foram mais altos do que eu previ, o que comprova que quanto mais implicados as crianças estiverem mais significativa será a aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Como já foi explanado anteriormente, a realização destas tarefas foram na sua maioria de cariz individual, contudo houve algumas que se realizaram em pequenos grupos, tendo dado especial atenção ao carácter lúdico das mesmas. Vygotsky (1991) reforça esta ideia, destacando a importância do lúdico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que esta adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Contudo, só o fator lúdico não chega, é também necessário o apoio incondicional do adulto. Kishimoto (2010), destaca que para que o adulto seja esse apoio é essencial recorrer à observação e ao planeamento para que as crianças progridam.

SEÇÃO B - Jardim-de-Infância

1. Enquadramento do estágio

De acordo com a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Assim sendo, há diversos aspetos que se devem ter em conta. Em primeiro lugar, a Educação Pré-Escolar destina-se a crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. Em segundo lugar, a Educação Pré-Escolar é facultativa, sendo a família o primeiro agente na educação dos filhos, contudo, compete ao Estado garantir a universalidade da mesma. Em terceiro lugar, deve compreender-se que por estabelecimento de Educação Pré-Escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes atividades educativas mas também de apoio à família. E por último, em quarto lugar na Educação Pré-Escolar, o número de crianças por sala deverá ter em conta as diferentes especificidades demográficas de cada localidade.

Quando falamos na educação pré-escolar, é necessário compreender que esta não se destina apenas a uma preparação para o ensino obrigatório. Na sua essência, a educação pré-escolar é muito mais que isso e é por esta razão que esta defende objetivos que são essenciais às crianças no futuro e em todo o seu percurso. Deste modo, defende-se que a educação pré-escolar promove o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática, visando a educação para a cidadania; Fomenta a inserção das crianças nos diversos grupos social, respeitando a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro integrante da sociedade; Contribui para a igualdade de oportunidades no acesso à escola bem como para o sucesso das aprendizagens; Estimula o desenvolvimento global das crianças, respeitando a sua individualidade, promovendo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas mas também diversificadas; Desenvolve a expressão e a comunicação, utilizando linguagens múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização estéticas e de compreensão do mundo; Desperta a curiosidade e o pensamento crítico; Proporciona condições de bem-estar e segurança; Procede à despistagem de

inaptações, deficiências e precocidades, a fim de se promover a orientação e encaminhamento das crianças e por último incentiva a participação das famílias no processo educativo dos seus educandos, estabelecendo relações de colaboração com a comunidade (ME, 1997).

Deste modo, nesta etapa tão importante da vida das crianças, é necessário que se criem condições para que estas aprendam numa perspetiva de aprender a aprender (ME, 1997). Não se pretende que a educação pré-escolar sirva de preparação para a escolaridade obrigatória mas sim que vise a essência de que a educação se prolonga ao longo da vida mas que ao mesmo tempo fornece os alicerces para que a próxima fase da vida das crianças seja abordada com sucesso.

Como tal, o educador/a desempenha um papel fulcral em todo este percurso. A sua intencionalidade educativa visa observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Assim sendo, o educador/a cria e desenvolve o currículo através da planificação promovendo aprendizagens (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). Importa ainda destacar que a observação é um elemento essencial para conhecer as crianças e compreender que elas têm direito a ser ouvidas, uma vez que são atores sociais ativos e as suas experiências devem ser valorizadas.

Assim sendo, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, foi-me possível ter contato com a realidade da Educação pré-escolar através da componente de prática de ensino supervisionada, a fim de desenvolver todas estas competências fundamentais a uma boa prática profissional.

2. Caraterização da instituição

O estágio foi realizado num jardim-de-infância (JI) situado numa zona urbana de Coimbra. É um estabelecimento que pertence à rede pública do Ministério da Educação e está inserido num Agrupamento de Escolas. Tem capacidade para cerca de 65 crianças e funciona das 7h30 às 18h30.

O edifício contempla 4 pisos: o piso inferior (piso 0) destina-se à área de alimentação quer das crianças quer dos adultos; o piso 1 é ocupado pelas três salas de atividades do Jardim-de-Infância (sala amarela; sala azul e sala vermelha); no piso 2 encontram-se as salas de atividades de animação e apoio à família (AAAF) e das

atividades extracurriculares; o último piso destina-se apenas a arrecadações. Existe também o espaço exterior, bastante amplo e também um pequeno semicírculo que as crianças apelidam de “redondo”.

É de salientar que a instituição é bastante grande e tem espaços/zonas de diferentes tamanhos, contudo, a meu ver, o espaço não é muito diversificado nem flexível. Apesar de o Projeto Curricular de Turma referir que “A organização do espaço e materiais da sala de atividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano letivo” tal não se verifica. A acessibilidade aos materiais destina-se apenas à área a que estão associados, não podendo ser transportados para outra área diferente daquela, o que por sua vez impossibilita que as crianças organizem ou recriem novos espaços. As áreas também são bem definidas, sendo que cada área tem as “brincadeiras/jogos” que lá se podem realizar bem estipuladas (ex: a sala de movimento destina-se apenas a atividades que impliquem correr, saltar e outros jogos que impliquem movimento). Importa também ainda salientar todas as salas têm janelas grandes que permitem a entrada da luz solar.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição emprega quinze pessoas que se distribuem pelo pessoal docente e não docente. É importante salientar que a equipa educativa é essencial ao desenvolvimento global e bem-estar físico e emocional da criança, tal como refere Spodek e Saracho (1998), todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca. A equipa educativa assume um importante papel na organização da instituição, no sentido de responder aos interesses e às necessidades das crianças.

3. Caraterização do grupo

O grupo com o qual interagi durante o estágio em valência de JI é composto por vinte e uma crianças, sendo que treze são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. É um grupo heterogéneo em idade, experiências individuais mas também em níveis de desenvolvimento, contudo isto não deve ser tomado em linha de conta como algo prejudicial mas sim como uma mais-valia, uma vez que as interações entre crianças e adultos permitem que estas

construam o seu desenvolvimento e aprendizagem mas que também contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos colegas (ME, 1997).

Aqui importa salientar que duas crianças do sexo masculino se encontram referenciadas, estando a usufruir de terapia da fala.

No que diz respeito às características emocionais e comportamentais do grupo, observa-se que é um muito alegre, meigo, bem-disposto, participativo e muito curioso, revelando especial interesse em descobrir coisas novas e fazer novas aprendizagens. De uma forma geral, gostam de explorar tudo o que têm à disposição na sala de atividades. Gostam de música, especialmente se poderem, cantar e dançar; de ouvir histórias; de jogos de construção; do cantinho da leitura; do jogo simbólico (ex: brincadeiras na casinha); do espaço exterior, principalmente pela liberdade que lhes é conferida. Revelam também interesse em atividades que contemplem correr, saltar, pular, jogos tradicionais, jogos de roda, entre outros.

4. Organização da sala

A organização da sala de atividades desempenha um papel fundamental na Educação Pré-Escolar, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender (ME, 1997).

Na sala que integrei podemos encontrar: a “área das mesas” (composta por mesas, cadeiras, jogos e outros materiais essenciais à Expressão Plástica); a “área do jogo simbólico das bonecas” (composta por eletrodomésticos, peluches, bonecos, móveis, roupas e utensílios de cozinha); a “área da biblioteca” (composta por um móvel com livros e dois sofás); a “área da comunicação, avaliação e discussão” (composta pela manta e os chouriços) que é muito utilizada para ouvir histórias ou momentos de partilha diários; a “área do computador” (composta pelo computador) onde as crianças jogam diversos jogos didáticos sobre tópicos variados e a “área da pista” (composta por carros e outros veículos e jogos de construção).

A meu ver, as áreas encontram-se bem definidas. Quando as crianças escolhem uma determinada área, sabem que materiais têm à sua disposição e o que podem fazer com eles, deste modo as suas ações são intencionais, em vez de acessos fortuitos de

energia (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979). Contudo, as áreas da sala, no geral carecem de falta de espaço, uma vez que as dimensões da sala não são muito grandes. As áreas encontram-se estruturadas consoante o espaço existente e a solicitação das mesmas, sendo que as mais solicitadas são as que têm áreas maiores. É de salientar que embora isto, estas permitem que as crianças interajam entre si, que desempenhem vários papéis sociais que resolvam os problemas encontrando soluções e que façam aprendizagens diversificadas.

5. Organização do tempo

O dia-a-dia no jardim-de-infância rege-se por uma sequência de acontecimentos, que apelidamos de rotina, que permite às crianças antecipar e prever o que irá acontecer a seguir. Para além disso, a rotina dá às crianças um grande sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento dos seus dias no pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2011).

A rotina diária deste JI, apesar de ter momentos que se repetem com alguma periodicidade, é bastante flexível.

Na instituição as crianças são recebidas a partir das 7h30 nas salas destinadas às atividades de animação e apoio à família. Estas devem ser organizadas de forma a constituir um estímulo direto para o estabelecimento de relações positivas entre as crianças e o JI, a família das crianças e a equipa educativa. Neste espaço, as crianças têm a oportunidade de ver filmes de animação que trazem de casa, interagir entre si e com os adultos e brincar com materiais diversificados, realizando aprendizagens variadas através das brincadeiras.

Por voltas das 9h00 a educadora leva o grupo para a sala. Aqui, as crianças sentam-se na manta, a criança responsável faz a chamada, contam-se as novidades e escolhem-se as tarefas a desenvolver ao longo do dia. Este momento é fulcral pois delineia o dia das crianças, tal como refere Niza (2013) este momento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa em que todos participam e que é animada pelo educador. Posteriormente, após a conversa, as crianças realizam atividades de escolha livre, individualmente, em pequeno ou grande grupo, conforme as suas preferências.

Por voltas das 10h30 as crianças lancham, fazem a higiene e vão até ao espaço exterior ou às salas de atividades de animação de apoio à família (conforme o estado do tempo) até às 11h00. A esta hora quando regressam à sala de atividades, são desenvolvidas as atividades individuais, em pequeno ou grande grupo. Este momento da rotina diária também é muito importante. O tempo de trabalho encoraja as crianças a concentrarem a sua atenção no projeto que querem desenvolver. Durante este período, é essencial que o educador/a observe atentamente e auxilie as crianças a solucionar os seus problemas sempre que necessário e desta forma elas tornam-se mais confiantes e capazes (Hohmann & Weikart, 2011).

Cerca das 11h50, as crianças têm o tempo de arrumar e fazer novamente a higiene e às 12h00 seguem para o período de almoço. Durante este período, a socialização entre crianças é inevitável e bastante proveitosa na medida em que estabelecem relações com as outras crianças favorecendo o desenvolvimento social (Post & Hohmann, 2011). De seguida vão até ao espaço exterior ou às salas de atividades de animação de apoio à família (conforme o estado do tempo) até às 13h30. As idas ao exterior também são essenciais, devendo fazer-se duas vezes por dia. Neste período as crianças dedicam-se à brincadeira física, cheia de energia e barulhenta, sem qualquer tipo de limitações. Aqui as crianças podem movimentar-se à vontade, falar, explorar o que as rodeia e dar asas à sua imaginação inventando jogos e regras, familiarizando-se com as outras crianças e o meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2011).

Às 13h30 regressam à sala de atividades onde acabam a(s) tarefa(s) iniciadas da parte da manhã. Conforme vão acabando a(s) tarefa(s), vão realizar atividades de escolha livre.

Por volta das 15h00, todas as crianças arrumam a sala e reúnem-se na área da manta, onde conversam sobre como correu o dia e depois ouvem uma música ou fazem um pequeno jogo. Rever como correu o dia, ajuda as crianças a pensar e a refletir sobre as tarefas e projetos que desenvolveram. Aqui o educador deve ouvir com atenção as crianças ajudando-as a refletir (Hohmann & Weikart, 2011).

Às 15h30 saem para a higiene e lanche. Posteriormente, até às 18h30 realizam atividades de escolha livre nas salas de atividades de animação e apoio à família ou atividades extracurriculares, como o Inglês, Música, Natação e Psicomotricidade caso estejam integrados nelas.

6. Interações

Tendo em conta que a “educação pré-escolar é a primeira etapa de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.17), esta deve promover um ambiente facilitador de desenvolvimento e aprendizagens. Como tal e como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), para se promover este ambiente é essencial considerar o papel que as interações desempenham.

Desta forma e para este capítulo torna-se importante salientar as interações que se estabelecem neste contexto.

A interação das crianças entre si é bastante positiva e agradável. Nota-se que existe um clima de interajuda quer nas atividades quer nas brincadeiras. Frequentemente existem pequenos conflitos entre as crianças e observa-se que grande parte das crianças são capazes de resolver esses mesmos conflitos sozinhas, contudo, ainda há crianças que sentem a necessidade de fazer queixa à educadora, esperando que ela solucione o problema e caso a educadora não o faça, a maioria das vezes, as crianças choram até encontrarem outra atividade que lhes interesse. Numa situação destas, espera-se que a educadora seja um guia e um modelo para as crianças, levando-as a conversar e entre si e a encontrarem soluções para os seus problemas.

No que diz respeito à interação da equipa educativa com o grupo de crianças, verifica-se que estas pretendem desenvolver as capacidades cognitivas, sensoriais, motoras e emocionais destas. De facto, observa-se que a atitude e a forma como a equipa educativa se relaciona com as crianças desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento global (ME, 1997). Observa-se também que a equipa educativa se preocupa em encorajar e incentivar as crianças a melhorarem e a evoluírem e para tal recorrem a elogios muito frequentemente, todavia não utilizam incentivos nem outras estratégias para instigarem as crianças a evoluírem. Por sua vez, outras estratégias contempladas no programa “Anos Incríveis” – desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton – não são observáveis na prática da equipa educativa. Efetivamente observa-se que o tempo de pausa é usado em qualquer circunstância, inclusive nos conflitos entre crianças e as chamadas de atenção, regra geral, não são ignoradas quando o deviam ser, dependendo das circunstâncias. Importa salientar que nenhum

membro da equipa educativa possui formação neste programa, contudo o que se faz notar é que não existem regras bem definidas e a equipa educativa decide que medida tomar no momento em que a situação acontece.

Relativamente à interação da equipa educativa com a família, neste JI, verifica-se que esta relação é cultivada e prezada. Existem conversas informais durante o período de acolhimento com a equipa educativa. Existem também, telefonemas, reuniões e alguns convites para a participação dos pais, nomeadamente, através dos pequenos pedidos que por vezes a educadora faz, tais como, pesquisas. Torna-se importante salientar, que a relação que se estabelece entre a instituição e a família constituem dois contextos que contribuem para a educação das crianças (ME, 1997).

Por fim, a relação da equipa educativa entre si é harmoniosa e faz-se notar um constante clima de colaboração entre todos os elementos que a constituem. Efetivamente, verificam-se vários momentos de partilha e discussão de ideias na tomada de decisões. Brickman, Altman e Spencer (1996) salientam que nem sempre é fácil fazer esta gestão e embora cada membro tenha as suas preferências e o seu modo próprio de trabalhar, este é o caminho a seguir e proporciona uma base para construir a coesão da equipa em prol do desenvolvimento global das crianças.

7. Princípios orientadores e práticas pedagógicas da educadora

Para orientar a sua prática pedagógica, a educadora rege-se por vários documentos.

Em primeiro lugar, a educadora, tem por base o Projeto Educativo. O Decreto-Lei nº.75/2008 de 22 de Abril refere que o este é um documento que orienta a instituição e que é elaborado e aprovado pelos órgãos de gestão competentes, com a durabilidade de 3 anos letivos e que explicita os princípios, valores, metas e estratégias que se propõem cumprir. No que diz respeito ao ano letivo 2014/2015, o Projeto Educativo escolhido pelo agrupamento intitula-se: “Luz” e foi selecionado em virtude de no ano em vigor se comemorar o Ano Internacional da Luz. Assim sendo, “Crescer com Luz” é o subtema proposto para a valência de Jardim-de-Infância. Este projeto tem como objetivos conhecer a importância da luz para a vida; descobrir o sistema solar;

experimentar e entender os efeitos da luz; desmistificar o medo do escuro e reconhecer a importância do aproveitamento da luz/energia solar⁴.

Em segundo lugar, o Projeto Curricular é outro documento pelo qual a educadora se rege. Segundo a Circular nº.17 de 2007, o Projeto Curricular é um documento “que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” e que deve ter em conta as características do grupo e as suas necessidades. Como refere ainda a Circular nº.17 de 2007, realização deste documento é da responsabilidade do/a educador/a e este deve ter em atenção que a organização deste deve ser estruturada e flexível para tenha significado para as crianças.

Perante isto e após a observação, o que se verifica é que o currículo é pouco flexível e acaba por ser centrado em trabalhar temas específicos como a primavera, o outono, o verão e o inverno ou datas comemorativas como o natal, a páscoa, dia do pai e da mãe. Tendo em conta isto, o que se constata é que as crianças são vistas como puros recetores de informação e consequente memorização, inserindo assim numa pedagogia de transmissão. Neste seguimento, o educador é visto como um mero transmissor de informações que lhe foram transmitidas no passado e as suas ações traduzem na aquisição, memorização e reprodução de conhecimentos por parte das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Observando este panorama, procurei desenvolver uma pedagogia baseada na participação, na qual a criança constrói as suas aprendizagens, contudo, regra geral tal não foi possível. No contexto que pude frequentar, a pedagogia transmissiva encontra-se enraizada de tal forma que as próprias crianças questionam sempre o que é que as educadoras trouxeram para fazerem. Para mim, esta pedagogia fez-se notar mais ainda quando questionei as crianças sobre a prenda do dia do pai e estas me responderam: “não sei, a professora é que está a fazer”. Um educador deve ser aquele que organiza o ambiente educativo, escuta, observa, motiva e documenta a criança para que deste modo a compreenda, avalie mas também veja quais as suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A introdução desta pedagogia nos

⁴ Informação recolhida a partir do Projeto para a valência de Jardim-de-Infância elaborado em Departamento de Educação Pré-Escolar.

contextos de Educação-de-Infância torna-se cada vez mais urgente porque se centra no aprender de acordo com os interesses da criança e desta forma as aprendizagens adquirem significado para elas.

De facto durante a minha prática supervisionada, deparei-me com bastantes dificuldades. Era necessário levar as atividades totalmente preparadas, sendo que eram “mais ou menos” impostas. Sempre que pude, em conjunto com o meu par de estágio, demos hipóteses de escolha às crianças, contudo eram mínimas limitando-se a escolher cores de folhas, cartolinas, lápis, etc. ou até mesmo diferentes materiais e quase tudo era feito usando moldes, o que limitava a maioria das vezes a sua criatividade. Tivemos a consciência de que invadimos um espaço que não era nosso e que tínhamos um adulto responsável que com toda a simpatia e amabilidade se dispôs a orientar-nos e como tal achámos por bem respeitar as suas vontades, tentando sempre que possível usar uma pedagogia de participação.

As crianças realizam as atividades individualmente ou em pequenos grupos, a cooperação em grande grupo não é muito utilizado. Aquando da chegada à sala, após as crianças se sentarem na manta, a educadora pede que o responsável do dia faça a chamada. As presenças são marcadas e a canção de bom dia é cantada. Logo de seguida, em conversa, a educadora diz as atividades que serão realizadas ao longo do dia.

Relativamente à planificação, que é outro documento que a educadora usa para orientar a sua prática, verifica-se que existe uma anual, mensal e um Plano Anual de Atividades que completa os anteriores. Planificar é uma tarefa essencial, assim sendo, as OCEPE (ME, 1997) referem que planificar é condição para que a Educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas. Tendo em conta o contexto em que estive inserida o que se observa é que a educadora não elabora planificações diárias, apesar de já ter previamente estipulado o que pretende trabalhar levando a que atue com base no improviso.

No que diz respeito às atitudes, a educadora é bastante recetiva e preocupa-se em ouvi-las e “dar-lhes” voz, contudo salvo raras exceções as suas opiniões não são tidas em conta. Preocupa-se também em elogiar os seus trabalhos e encoraja-as. Elogiar a crianças, apesar de parecer um ato pouco significativo acarreta benefícios “as crianças

habituidas a receber elogios desenvolvem a sua autoestima e tendem a elogiar os outros com mais frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo” (Webster-Stratton, 2013, p.40). Relativamente às atitudes que toma, nomeadamente no que diz respeito a comportamentos inadequados, a educadora nem sempre é coerente, acabando por se criar algum clima de injustiça e quando usa o tempo de pausa, observa-se que as crianças não percebem o porquê de estarem sentados na cadeira. Tal também se deve ao facto de não existirem regras bem definidas e nota-se que na maioria das vezes as crianças não têm noção dos comportamentos que se espera delas.

Em suma, pretendo salientar a preocupação e afeto que a educadora demonstra para com as crianças do seu grupo, demonstrando ser um adulto de referência para estas.

8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

O estágio na valência de Jardim-de-Infância teve início a 21 de Janeiro e prolongou-se até 15 de Maio de 2015, com algumas interrupções letivas.

Nas primeiras duas semanas, fase de observação do contexto educativo, tentei inteirar-me do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo para ficar a compreender melhor como funciona a instituição e para conhecer também o grupo de crianças. Integrarmos-mos num espaço novo nem sempre é fácil, nem para nós, nem para quem nos vai receber, contudo tentei sempre ser simpática e mostrar-me disponível para o que fosse necessário. Procurei ainda conhecer melhor os espaços, nomeadamente interior e exterior, a sala de atividades, respetivas áreas e as crianças individualmente. A observação foi um elemento que me permitiu conhecer melhor e retirar conclusões da realidade em que me inseri.

Das várias oportunidades que tive para observar a educadora em prática, centrei-me em observar as crianças. Senti necessidade de as ficar a conhecer melhor, de compreender quais eram os seus interesses, necessidades mas também preocupações. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) observar cada criança e o grupo é uma prática necessária para que se fique a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades mas também o contexto familiar e o meio em

que vivem. Desta forma, compreendi que só após conhecer cada uma delas é que poderia adaptar o processo educativo às necessidades de cada uma.

Na fase de entrada progressiva na atuação prática, que decorreu de 18 a 27 de fevereiro 2015, pretendia-se que fosse iniciada uma atuação pedagógica acordada e partilhada com a educadora cooperante. Tendo em conta o que a educadora se encontrava a trabalhar, esta sugeriu que criássemos tarefas dentro do tópico: “Os ajudantes comunitários” (profissões) – a educadora achou por bem ser esta a designação. Assim sendo, durante esta fase, eu e o meu par de estágio preocupámo-nos em planificar tarefas que revelassem aprendizagens significativas mas que também tivessem algum carácter lúdico. Assim sendo, escolhemos um livro: “Quando crescer quero ser ...” de Maria Lúcia Carvalhas com adivinhas de profissões (pessoas que ajudam outras pessoas). Este livro pareceu-nos interessante e teve a nossa atenção porque não faz a distinção de género entre profissões, ou seja, não estipula que só os homens podem ser polícias, o que no livro se encontra bem explícito porque para esta profissão aparece uma mulher. No fim, pedimos às crianças para por meio de votação escolherem uma profissão e estas escolheram o/a polícia. Após esta escolha perguntámos-lhes o que elas gostariam de fazer para ter na sala relacionado com esta profissão e elas automaticamente responderam que queriam fazer um chapéu de polícia para brincarem aos polícias e aos ladrões e foi o que fizemos.

Numa segunda tarefa voltámos a pedir às crianças que escolhessem novamente uma profissão e elas escolheram o/a cozinheiro/a. No mesmo seguimento e tentando dar-lhes hipótese de escolha pedimos às crianças que escolhessem o que queriam fazer relacionado com esta profissão. Mais uma vez referiram que gostariam de fazer os chapéus de cozinheiro/a para depois fazerem um bolo. No dia seguinte, com os chapéus de cozinheiro/a todos participaram na confeção do bolo. Após este ir para o forno, as crianças realizaram o registo em desenhando, evidenciando os ingredientes usado e ao lanche todos comeram um bocadinho de bolo.

Numa terceira tarefa pedimos às crianças que escolhessem um ajudante comunitário (profissão) que gostassem de exercer. Cada criança, após ter o seu desenho, foi buscar os materiais necessários e começaram a pintá-los. Após finalizarem esta tarefa, os ajudantes comunitários foram agrupados (a mesma profissão) e colados numa cartolina. De seguida, na manta, as crianças tinham que

olhar para os ajudantes comunitários e para a palavra que designava a sua profissão e copiá-la retirando as letras correspondentes de um monte que tinham à sua frente. Posteriormente, realizámos uma partilha do trabalho efetuado e expusemos os trabalhos na entrada da sala de atividades.

Durante a realização destas tarefas (cf. Apêndice 2), o que me surpreendeu foram os níveis de implicação das crianças. Portugal e Laevers (2010) definem implicação como uma qualidade da atividade humana e que está é reconhecida pela concentração e persistência demonstrada, traduzindo-se em motivação, interesse, fascínio e satisfação, em resultado: o desenvolvimento acontece. Os mesmos autores referem ainda que o nível de implicação demonstrado é um sinal para o/a educador/a, uma vez que transmite indicações sobre o que a oferta educativa ou as condições ambientais provocam nas crianças. Assim, a implicação não descreve a criança mas sim como ela funciona no contexto em que está inserida. Tendo isto em conta e estando apropriada dos níveis de implicação percebi que estes não foram tão altos como desejava. Regra geral as crianças encontravam-se no nível 3 - médio, verificando que se envolvem usualmente em diversas tarefas, contudo, raramente ou nunca se observa concentração, motivação ou prazer. A criança não se sente motivada nem desafiada e a sua imaginação não é “espicaçada”, acabando por completar as tarefas porque assim tem que ser. Tendo em conta isto, apercebi-me que seria mesmo fulcral o Projeto que se iria desenvolver ser do gosto e interesse das crianças para que estas se empenhassem e mostrassem elevados níveis de implicação.

Posteriormente, seria iniciada a implementação de um projeto pedagógico que fosse ao encontro das curiosidades e interesses das crianças. Em virtude de considerar este projeto pedagógico uma mais-valia para a minha formação como futura educadora, proponho-me a explana-lo na Parte II deste relatório (experiências-chave).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. A autonomia das crianças em contexto de Creche

Quando as crianças ingressam num contexto formal de atendimento fora do seio da família, inserem-se num novo ambiente, que mesmo sem saberem, lhes dará oportunidades de realizar mais e novas aprendizagens sobre si próprios, sobre os outros e sobre o meio que os rodeia.

“Se existe uma noção difícil de definir, e ainda mais difícil de fazer compreender a outra pessoa quando esta está envolvida na relação educativa, essa noção é decerto a de autonomia da criança” (Vayer, Maigre, & Coelho, O Jardim-Escola, 2003, p.34) contudo este conceito tem-se feito sentir cada vez mais. Apesar de existir uma figura de autoridade, que impõe e regula o comportamento das crianças, estas buscam constantemente pelo fazer sozinhas, pelo decidir sozinhas (Silva, 2009).

Hohmann e Weikart (2011) salientam que a autonomia é a capacidade das crianças levarem a cabo ações de independência desenvolvendo assim o sentido de identidade própria enquanto seres autónomos e independentes, com capacidades de fazer escolhas e tomar decisões. Por sua vez, de acordo com Ferland (2006) à medida que as crianças vão adquirindo consciência do que são capazes de fazer, a sua autoestima e autoconfiança aumenta.

Por vezes, nota-se alguma desvalorização por parte das famílias no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos educadores para promover aprendizagens que desenvolvam a autonomia das crianças, tornando-se essencial sensibilizar as famílias para a importância do desenvolvimento deste conceito não só no JI mas também em casa. Sendo a família um elemento de extrema relevância na vida e desenvolvimento das crianças é essencial que estas e o JI trabalhem de mãos dadas. Assim, o uso de registos de observação que depois são mostrados às famílias permitem a discussão e partilha de ideias que por sua vez permitem que em conjunto se adeque e aumente o leque de aprendizagens que a criança pode e realiza para desenvolver a sua autonomia em casa e no JI (Nadal, 2015).

Erikson “identificou o período entre os 18 meses e os 3 anos de idade, como o segundo estágio ou crise no desenvolvimento da personalidade, denominado

autonomia versus vergonha e dúvida” Papalia, Olds, & Feldam, 2001, p.245). Neste estágio as crianças deparam-se com um conflito entre a sua vontade própria e as barreiras colocadas a esta, sendo necessária a existência de um equilíbrio adequado e crucial causado pela vergonha e pela dúvida, uma vez que só assim é que as crianças reconhecem aquilo que ainda não estão preparadas para fazer ao mesmo tempo que aprendem a viver sobre regras razoáveis (Papalia, Olds, & Feldam, 2001).

Portugal (s.d.) refere também que a partir dos 18 meses a questão da autonomia torna-se a tarefa desenvolvimental dominante das crianças e tudo o que elas descobrem e constroem, inclusive as regras sociais, dependem do modo como o adulto compreende e desempenha o seu papel.

Também as OCEPE (ME, 1997) salientam a importância do desenvolvimento deste conceito referindo que favorecer a autonomia da criança assenta no saber-fazer indispensável à sua independência e necessário à sua autonomia, assim, ser autónomo significa ir dominando vários saber-fazer tais como vestir, comer, lavar as mãos, segurar os talheres, arrumar, escolher, preferir, tomar decisões e encontrar soluções.

Para que as crianças desenvolvam a sua autonomia é fulcral que os educadores criem oportunidades e apoiem pacientemente as tentativas das crianças, dando-lhes espaço e ajudando-as no que for necessário (Hohmann & Weikart, 2011).

Os mesmos autores referem ainda a importância do reforço positivo. Quando as crianças começam a desempenhar ações sozinhas, os educadores começam a ficar mais libertos para observar e comentar as competências e capacidades que começam a surgir, como por exemplo “Estou a ver que já te consegues calçar sozinho”. Estes feedbacks ajudam as crianças a crescer e levam-nas a mudanças de comportamentos (Hohmann & Weikart, 2011).

Os educadores devem também refletir e estruturar de forma clara e simples o espaço físico para que as crianças não se percam e sejam independentes do adulto (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), os materiais que compõem o espaço físico devem estar etiquetados, organizados e agrupados de forma perceptível e acessível para as crianças, facilitando o seu uso independente porque desta forma as crianças tornam-se independentes do adulto e desenvolvem a sua autonomia.

Oliveira-Formosinho (2012) salienta ainda que a rotina é outro fator que pode contribuir em larga escala para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Quando as crianças conhecem e interiorizam uma rotina, elas já são capazes de prever o que irá acontecer a seguir mas também de organizar o seu tempo e atividades, ainda assim é essencial que os educadores flexibilizem as rotinas de modo a que as crianças possam terminar de forma independente as tarefas a que se propuseram.

Tarefas simples como o comer, o vestir ou até mesmo lavar as mãos a cara ou o corpo ou arrumar os materiais, inicialmente, são tarefas que dependem de outros, porém estas podem e devem ser realizadas pelas crianças. Regra geral, elas demonstram grande interesse em fazê-las. Ferland (2006) diz que estas tarefas diárias devem ser aprendidas pelas crianças, de forma a conseguirem realizá-las sozinhas, visto que estas lhes permitem cuidar de si, ajudando-as a serem mais autónomas. À medida que as crianças realizam algumas tarefas sozinhas, nomeadamente as de autocuidado, demonstram orgulho em realizar estas sem ajuda, evidenciando as suas capacidades crescentes para a autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

Mediante as minhas observações durante o estágio na valência de Creche, verifiquei que de certa forma não existe grande espaço para as crianças desenvolverem a sua autonomia excetuando-se os momentos de escolha livre, em que as crianças são autónomas no processo de descoberta, e no momento das refeições.

Tendo em conta esta situação, pareceu-me importante refletir e criar situações que promovessem a autonomia das crianças fora destes momentos.

Assim sendo, durante a rotina de higiene e sesta concretizei pequenas tarefas que pudessem promover a autonomia das crianças da sala dos dois anos.

Durante o período de sesta pedia às crianças que após se sentarem na sua cama tentassem descalçar os sapatos. Alguns conseguiam, outros não e outros nem tentavam. Quando acordavam, pedia-lhes que procurassem e tentassem calçar os sapatos e o mesmo verificava-se. Notava-se com alguma frequência, nas primeiras tentativas, algum desagrado e desconforto por não conseguirem realizar o que lhes era pedido. Lidar com a tentativa, insistência e insucesso não é fácil para as crianças. A este respeito Paiva (s.d.) diz-nos que experimentar, errar, acertar, tentar, desiludir ou fracassar são partes integrantes da aprendizagem. Aprender implica avanços e retrocessos, sucessos e insucessos, alegrias e desilusões, conseguir ou fracassar. Paiva

(s.d.) salienta ainda a importância de as crianças vivenciarem situações em que experimentem, ajam sem medos nem receios do insucesso, cabendo ao adulto o papel de amparar e securizar as crianças fazendo-as avançar sem receios.

Durante as rotinas de higiene também concretizei pequenas tarefas que as crianças pudessem aprender a realizar sozinhas.

Quando regressávamos do almoço ou do lanche pedia-lhes que tentassem despir os bibes sozinhos, o que de um modo geral todos faziam. Posteriormente, após fazerem as suas necessidades fisiológicas as crianças necessitavam de lavar as mãos e a cara. Assim sendo pedia às crianças que abrissem a torneira, molhassem as mãos, fechassem as torneiras, passassem as mãos pelo sabonete, esfregassem e voltassem a abrir novamente as torneiras e passassem as mãos para tirar o sabonete e fechassem novamente as torneiras. De seguida agarravam a toalha para limpar as mãos. Todos mostraram imenso interesse em realizar esta tarefa e à semelhança das tarefas anteriormente idealizadas, ao fim de algum tempo as crianças já sabiam o que tinham que fazer na sua rotina de higiene.

Com o passar dos dias, vi que estas tarefas começaram a surtir algum efeito. As crianças que nem sequer tentavam já começavam a demonstrar vontade em fazê-lo, mas também aquelas que após algumas tentativas repletas de insucessos e sucessos, já se sentavam na sua cama e descalçavam logo os sapatos ou abriam logo as torneiras para lavar as mãos sem ser necessário pedir. De facto, notou-se uma grande evolução, de tal forma, que por vezes quando eu ou as auxiliares chegávamos perto das crianças para as descalçarmos ou para as ajudar a lavar as mãos ou a cara, estas já se encontravam prontas à nossa espera. Paiva (s.d.) refere que o foco fundamental é tentar ir evoluindo, incorporando o fracasso como uma etapa da vida, como uma experiência de aprendizagem. Fez-se notar ainda um aumento de autoestima e autoconfiança porque as crianças tinham a oportunidade de participar na realização das ações de autocuidado e faziam-no com muito empenho.

Considero o entendimento e importância deste conceito como uma mais-valia na minha formação, sendo ele uma experiência-chave, porque me fez compreender de dia para dia que as crianças são seres constantemente ativos na construção da sua identidade mas também das suas aprendizagens.

Perante isto, importa evidenciar que cada vez mais se torna necessário consciencializar as equipas educativas dos nossos contextos de atendimento formais, que a autonomia é uma ação emergente nas crianças. Estas sentem necessidade e vontade de aprender a fazer as mais diversas tarefas sozinhas. Assim, torna-se fulcral trabalhar com as crianças estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo mas também autónomo nas suas aprendizagens uma vez que estas são de extrema importância ao longo da vida (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007).

2. Implementação de um projeto pedagógico: “O que há no espaço?”

O Plano de Estudos subjacente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar pretende que se implemente e desenvolva um projeto pedagógico tendo em conta aspetos como a sua evolução, gestão, planificação e avaliação reflexiva.

Para que melhor se compreenda, passo a clarificar o conceito de projeto. Segundo Katz e Chard (2009), projeto é uma investigação de um determinado tema que pode

ser realizado pelo grupo de crianças, parte delas ou só algumas, conforme os interesses e curiosidades de cada uma. Um projeto pedagógico implica que as crianças formulem perguntas e que partam em busca das respostas sozinhas ou em cooperação com o educador e as respostas começam a surgir à medida que a investigação avança. O trabalho por projeto permite que as crianças realizem aprendizagens cheias de significado e que para elas fazem sentido. Como tal, não se pode trabalhar por projeto se os educadores não considerarem que as crianças são seres ativos e que aprendem através das suas ações. Vasconcelos, et al. (2012) referem que admitir que as crianças desempenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõem encará-las como sujeitos e não como objetos do processo educativo.

Para se implementar um projeto pedagógico é essencial ter em conta quatro fases distintas, sendo elas: fase I – Definição do problema; fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – Execução e fase IV- Divulgação/Avaliação.

Tendo em conta este pressupostos, tentei ao máximo observar as crianças, as suas brincadeiras e conversas. Observar as crianças a brincar, pode dar ao educador de infância uma ideia precisa daquilo que as crianças sabem ou quais os seus interesses e preocupações (Katz & Chard, 2009).

Dando início à fase I – implementação do projeto pedagógico, começámos a notar que as crianças revelavam particular interesse numa música: “O sistema solar” contemplada no CD: “As Canções da Maria” de Maria Vasconcelos. Após a leitura do livro: “ Como apanhar uma estrela” de Oliver Jeffers, em conversa com as crianças na manta perguntámos-lhes se elas gostariam de saber mais sobre o espaço (cosmo) e elas anuíram com muito entusiasmo. Em conjunto, começámos todos a fazer uma chuva de ideias que mais tarde deu origem à teia do projeto. Quando finalizámos a teia, cada criança escolheu um tópico do seu interesse, desenhou-o, cortou-o e colou-o ao lado deste.

No fim do dia, realizámos uma partilha na manta para as crianças verem o brilhante trabalho que todos tínhamos realizado. Ainda em conversa, uma criança, revelou que gostaria de saber o porquê de os anéis de saturno serem feitos de gelo e nós devolvemos a pergunta dizendo que iríamos descobrir no dia seguinte. Importa salientar que o uso da teia foi um recurso muito valioso porque nos ajudou a sintetizar as ideias chave das crianças mas que também permitiu que estas tomassem consciência dos seus próprios

conhecimentos (Katz & Chard, 2009). Estando então implementado o projeto, eu e o meu par pedagógico achámos por bem definir os seguintes objetivos para o mesmo: Conhecer e identificar os planetas do Sistema Solar bem como a sua ordem e algumas características; Saber quais são os elementos essenciais para se poder ir ao espaço; Conhecer e saber distinguir alguns fenómenos que podemos observar do nosso Planeta; Compreender o porquê de existir a sucessão dos dias e os períodos de manhã, tarde e noite; Aprender a ouvir e a respeitar a vez e a opinião dos outros e ainda fomentar a partilha e a expressão verbal em grupo.

Tendo em conta que a fase II e III – planificação (cf. Apêndice 3), desenvolvimento do trabalho e execução - que a nosso ver se encontram intimamente ligadas, uma vez que o planeamento e o projeto podem seguir outros rumos - decidimos falar delas em conjunto.

Na semana seguinte, começamos por clarificar a constituição do sistema solar, apesar de a maioria delas já saber o nome de alguns planetas. A tarefa realizada da parte da manhã dedicou-se então ao conhecimento deste. Primeiramente lemos uma história intitulada: “ À procura das estrelas” que falava sobre as características dos planetas e de seguida através das características começamos a descobrir os planetas e a sua ordem no sistema solar. Numa segunda tarefa, já no período letivo da tarde iniciámos uma nova descoberta – descobrir o porquê de os anéis de saturno serem feitos de gelo. Mostramos às crianças um pequeno vídeo, intitulado: “Os anéis de Saturno” que descrevia de forma simples e compreensível por que razão os anéis eram feitos de gelo. Posteriormente eu e a minha colega criámos, em gelo, uma réplica do planeta para que as crianças pudessem tocar e sentirem que de facto os anéis são mesmo gelados. Tarefas deste género proporcionam aprendizagens no âmbito das Ciências e estas são de extrema importância porque tal como referem Spodek e Saracho (1998) a ciência é considerada um corpo de conhecimentos sobre o mundo físico. Nesta visão, os mesmos autores salientam ainda a importância de o currículo conter aqueles fatos científicos que são mais úteis para as crianças.

Ao fim do dia, durante a partilha, eu e a minha colega, referimos que ia acontecer um fenómeno muito raro no dia 20/03/2015 e perguntámos às crianças se sabiam o que era. Após algumas indecisões e com alguma ajuda, referiram o eclipse. Pedimos então às crianças que pesquisassem em casa com os pais, sobre o eclipse e que trouxessem

essa pesquisa, se possível, para o Jardim-de-Infância para partilhar com os colegas. Katz e Chard (2009) referem que os pais podem ser muito úteis ao fornecer e pesquisar informações com os filhos de acordo com o tema.

No dia seguinte, após a reunião na manta, perguntámos às crianças quem tinha feito a pesquisa em casa e cada criança (quem trouxe pesquisa) foi ao centro partilhar com os colegas o que tinha aprendido. Na parte da tarde, eu e a minha colega, realizámos um teatro de sombras sobre a história: “O Segredo do Sol e da Lua” de Graça Breia e Manuela Micaelo, para que as crianças ficassem a compreender melhor o conceito de eclipse. No fim do teatro as crianças puderam manusear os fantoches experienciando um pouco como se faz um teatro de sombras. Segundo Spodek e Saracho (1998) as dramatizações criativas são uma boa estratégia para ensinar conceitos, questões sociais ou habilidades.

No dia seguinte, seria então o dia do eclipse, contudo em virtude de inúmeras tentativas foi de todo impossível conseguir encontrar os óculos especiais para o efeito. Tentámos ainda através de um espelho e cartão com um pequeno orifício observar o eclipse, mas dado a vegetação exterior à instituição, tal não foi possível. Ainda assim, optámos por usar um vídeo disponibilizado pelo Exploratório Ciência Viva de Coimbra para que as crianças pudessem ver como se processa um eclipse. Posteriormente, em grupos de três ou quatro elementos, as crianças realizaram uma pintura em aguarela sobre o eclipse. Em muitos casos, os desenhos realizados pelas crianças seja em que situação for, são pouco valorizados. O desenho é uma forma de expressão capaz de revelar o que as crianças aprenderam durante a realização de uma tarefa. De facto Brittain e Lowenfeld (2006) referem que o desenho é muito importante para o desenvolvimento das crianças, seja como veículo de autoexpressão, como desenvolvimento das suas capacidades criativas ou representativas de algo que aprenderam.

Após a interrupção letiva da páscoa e tendo já reparado diversas vezes que as crianças têm necessidade de aprender a escrever o seu nome e a conhecer as letras, na conversa inicial do dia propusemos às crianças a realização de um foguetão no qual poderiam escrever o seu nome. Utilizando quadrados e triângulos, após o corte e através colagem, as crianças construíram o seu foguetão. Em cada quadrado escreviam uma letra do nome. Os triângulos serviam para completar a construção do foguetão.

Ao questionarmos as crianças relativamente ao nome que designava determinada forma geométrica, estas responderam sem qualquer hesitação. Para Spodek e Saracho (1998) as crianças que frequentam o JI já possuem um considerável conhecimento sobre diversos conceitos matemáticos sendo a geometria é um deles. Este depois foi exposto no teto, à entrada da sala. Spodek e Saracho (1998) referem que muitas vezes as crianças começam a escrever no JI, aprendendo a escrever o seu nome. Apesar de algumas apresentarem algumas dificuldades, de acordo com estes autores, o grupo com o qual interagi encontra-se no nível 5 de escrita – Ortografia Correta do Primeiro Nome – onde se verifica que as crianças conseguem escrever corretamente o seu primeiro nome.

No dia seguinte, as crianças acharam que deveríamos ir ao espaço e em conversa começámos a discutir o que era necessário para ir ao espaço. De todas as coisas ditas decidiram começar pelo capacete do astronauta. As crianças pintaram o molde e alguns acessórios para decorar o seu capacete. Durante a partilha, já ao fim do dia, ao falar do astronauta no espaço, as crianças demonstraram interesse em ter botijas de oxigénio para poderem realizar a sua viagem.

Na manhã seguinte, mostrámos às crianças umas garrafas de sumo e em conjunto tentamos descobrir se poderíamos construir as botijas com elas. As crianças dividiram-se em grupo de quatro ou cinco elementos e cada grupo tinha direito a duas garrafas. Os grupos começaram a colar uma garrafa à outra com fita-cola papel. Quando terminaram, partiram para a pintura. Cada grupo pintou de acordo com as suas preferências. As botijas levaram ainda elástico para que fosse possível serem colocadas nas costas, contudo essa parte foi realizada por mim e pela minha colega em virtude de termos que cortar as garrafas com o x-ato. Já a acabar o dia letivo, decidimos com as crianças que na semana seguinte iríamos construir o foguetão da sala vermelha.

Na semana seguinte, após a reunião na manta, mostrámos às crianças o caixote que tínhamos conseguido arranjar para que elas pudessem construir o foguetão. Perguntámos às crianças de que forma elas achavam que podiam construir o foguetão ao que rapidamente elas responderam que o caixote tinha que ser fechado, pintado, ter porta e janelas. As crianças desenharam as janelas e as portas e à vez começaram a pintar. Como o foguetão necessitava de secar, só foi possível decorar o foguetão no dia seguinte. Sendo a Expressão Plástica uma das quatro vertentes do domínio das

expressões contemplado nas OCEPE, estas ajudam a que as crianças dominem e utilizem o seu corpo para contatar com diferentes materiais que podem explorar, manipular e transformar a fim de tomarem consciência de si próprios na relação com os objetos (ME, 1997).

Já no último dia da semana, e como o foguetão e todo o material necessário se encontrava pronto decidimos ir à lua. As crianças envolveram-se de tal modo com a viagem que desenvolveram pequenas histórias e dramatizações. Ressalvo a incrível capacidade de criatividade destas. A criatividade, de acordo com Spodek e Saracho (1998), é um processo de desenvolvimento de produtos originais de alta qualidade e cheios de significado que permite às crianças entrar num mundo imaginário.

Pareceu-nos pertinente, antes, falar um pouco das fases da lua. Para se iniciar esta tarefa, mostrámos um pequeno vídeo, intitulado: “ Ticolicos – porque a lua muda de fase. Posteriormente e já previamente criadas as fases da lua com bolachas num prato plástico, começámos a descobrir que fase correspondia cada lua (bolacha) que estava no prato. Após este momento, as crianças realizaram o registo em cartolina e para tal picotaram, colaram as respetivas fases e ainda escreveram o título, praticando a escrita. De seguida, as crianças equiparam-se com o material e partiram numa grande viagem até à lua.

Na semana seguinte, tendo em conta que o dia 22 de Abril é o Dia Mundial do Planeta Terra, decidimos iniciar o dia mostrando às crianças um globo. Conversámos um pouco, percebendo o que sabiam e não sabiam à cerca deste e até de formas de preservar o nosso Planeta. De seguida, as crianças decidiram aceitar a sugestão da Educadora Cooperante e pintaram uma réplica do Planeta Terra, desenhada por mim e pela minha colega de estágio, com lápis de cera. Posteriormente as crianças pintaram a mão com tinta e decalcaram-na numa folha de papel para depois de seca cortarem. Após este processo, cada criança colou a sua mão em volta do Planeta, simbolizando o compromisso de preservar o Planeta Terra.

No dia seguinte, como forma de abordar um pouco a escrita, que é algo pelo qual as crianças se interessam muito, perguntámos as crianças se elas gostariam de criar uma história relacionada com o tópico do projeto. As crianças ficaram tão entusiasmadas, dando largas à sua imaginação que surgiram milhões de ideias. Por votação, a história seria sobre um grupo de astronautas que foi até ao espaço em busca

de um tesouro, contudo, tiveram alguns percalços por causa de uns extraterrestres que encontraram pelo caminho. Após algumas frases da história escritas, as começaram a ilustrar a história. A este nível, Spodek e Saracho (1998) salientam a importância de as crianças contatarem com oportunidades em que possam usar livremente a sua imaginação mas também a importância de esses produtos serem valorizados.

Destaco que nesta tarefa não era nossa intenção as crianças escreverem, contudo, vendo o interesse demonstrado pelas mesmas, permitimos que elas escrevessem as palavras que se relacionavam com o projeto, nomeadamente lua, astronauta, extraterrestre, entre outras. Notando alguma curiosidade (que surgiu durante os desenhos) em compreender como é que os astronautas se movem pelo espaço, no período letivo da tarde, realizámos uma atividade de expressão físico-motora. Esta contemplava os movimentos e formas de se mover na lua, ou pelo espaço. No fim do dia, durante a partilha, as crianças demonstraram bastante interesse em repetir a atividade de expressão físico-motora. Para as crianças pequenas, o movimento significa vida e é visto como um fator de autodescoberta, assim as atividades de movimento permitem às crianças correr, saltar, caminhar, engatinhar, etc. desenvolvendo a motricidade global mas também os conceitos de espaço, tempo e direção, experienciando uma sensação de liberdade, que valorizam bastante, relativamente ao confinamento físico (Spodek & Saracho, 1998).

Na semana seguinte e com alguma indicação da educadora, propusemos às crianças uma tarefa matemática. Primeiramente, dividimos as crianças em grupo de quatro ou cinco elementos, sendo que os grupos contemplavam idades dos 3 aos 5 para que se pudessem ajudar uns aos outros. Criámos então um molde de um foguetão em cartolina, em branco para que as crianças o pudessem pintar conforme os seus gostos. Após a pintura, as crianças começaram a colocar as janelas no foguetão, com velcro e iam efetuando contagens e até mesmo adições, sendo que a soma máxima possível era 10. Spodek e Saracho (1998) referem que a realização de tarefas/atividades matemáticas como esta permitem que as crianças sejam capazes de aprender a solucionar problemas ao mesmo tempo que desenvolve o conhecimento lógico-matemático para que possam operar sobre as informações e o sentido de número. Posteriormente, já da parte da tarde, terminámos a história e as respetivas ilustrações.

Na semana seguinte, tendo vindo já a reparar que as crianças por vezes não conseguem distinguir os períodos do dia, manhã, tarde ou noite, propusemos às crianças descobrir porque é que existe a sucessão dos dias. Para esta tarefa, eu e a minha colega criámos um PowerPoint com imagens apelativas e de linguagem simples para partilharmos com as crianças, preparando-as para a tarefa seguinte. De seguida, levámos novamente o globo e em conversa, aos poucos fomos descobrindo onde estava Portugal e marcámos o país com um pedaço de bostik. De seguida com a ajuda de um candeeiro iluminamos o globo e à medida que o globo ia girando, fomos explicando às crianças a sucessão dos períodos (manhã, tarde e noite) e a sucessão dos dias. Posteriormente, as crianças nomearam atividades ou tarefas que realizam durante a manhã, a tarde ou de noite e pintaram-nas. De seguida, os desenhos, foram colocados no placard da sala, separados por períodos, contudo, as crianças apenas nomearam atividades que realizavam de manhã ou de noite.

Como tarefa final e porque era nossa intenção permitir às crianças dar asas à sua imaginação, propusemos-lhes a criação do próprio planeta. Primeiramente as crianças desenharam numa folha como seria o planeta delas e de seguida executaram-no com bolas de esferovite e diversos materiais. Primeiro pintaram e depois de seco começaram a decorar. No fim, já no momento de partilha ao fim do dia, cada criança deu um nome ao seu planeta e revemos os registos fotográficos de todas as tarefas realizadas (cf. Apêndice 4). A arte assume um papel preponderante no currículo porque permite que as crianças se expressem de muitas formas e que confirmem sentido ao mundo de várias maneiras (Spodek & Saracho, 1998).

Na semana seguinte, iniciámos a fase IV – divulgação (cf. Apêndice 5) e avaliação do projeto. Eu e a minha colega organizámos e montámos uma exposição com os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto numa sala do JI. Para que esta divulgação fosse bem-sucedida, convidámos a equipa educativa e as crianças das outras salas e enviámos também um pequeno bilhete, convidando os pais, familiares e encarregados de educação para ver a exposição. Durante o decorrer do projeto, fomos sempre realizando avaliações, observando ações, comportamentos e também opiniões relativamente às experiências. No fim do projeto, em conversa, as crianças puderam ainda revelar o que tinham gostado mais, o que voltariam a repetir e o que tinham

gostado menos. Desta forma, o processo de avaliar ajuda-nos a compreender o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Katz & Chard, 2009).

Esta fase do projeto revelou-se de extrema importância porque permitiu às crianças ver as suas concretizações e conquistas. Vasconcelos et al. (2012) defende que “é uma celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto”. Por sua vez, esta fase também permite que se avalie o desenvolvimento e aprendizagens que as crianças fizeram (Katz & Chard, 2009). Convém também salientar, que esta fase permitiu que me avaliasse a mim enquanto futura educadora, uma vez que o projeto pedagógico espelha também a minha ação e deste modo compreendi que a ação do/a educador/a é fulcral na medida em que este/a deve desempenhar um papel ativo para ajudar as crianças a desenvolverem as suas habilidades e a obterem conhecimentos em cada área que compõe o currículo.

Tendo em conta que o tópico do projeto era do interesse das crianças, quero ainda salientar que foi possível notar uma grande evolução no que diz respeito aos níveis de implicação das crianças, verificando-se que efetivamente aumentaram. Assim, verificou-se que as crianças mostravam sinais claros de implicação. As tarefas/atividades que se encontravam a realizar demonstravam ser do seu interesse e significativa para as crianças levando a que estas estivessem concentradas sem qualquer interrupção, notando-se que estas se sentiam desafiadas e a sua imaginação era estimulada (Portugal & Laevers, 2010).

Desenvolver aprendizagens significativas através do trabalho por projetos revelou-se uma enorme surpresa. De facto fez-me crer que as crianças são seres competentes, capazes e que devem ser vistos como investigadores motivados para o tema e para a resolução de problemas. (ME/DEB, 1998).

3. A voz das crianças na pedagogia transmissiva e pedagogia-em-participação

Ao longo da minha formação, pude aprender diversas temáticas e conteúdos essenciais ao meu percurso e futuro, contudo ao iniciar a minha prática profissional supervisionada deparei-me com alguns constrangimentos que chocaram com as aprendizagens por mim realizadas. Deste modo, proponho-me a refletir sobre este tópico, uma vez que pude contactar com este contraste no contexto de JI em que estive inserida.

Desde os primórdios do século XIX que se denota um grande interesse e importância no que diz respeito à EPE, no entanto, só a partir da década de 90 é que

se publicaram leis que tinham como objetivo projetar, afirmar e consolidar esta etapa educativa de forma significativa.

Como sabemos, a expansão da EPE atribuiu-se, essencialmente, a fatores de ordem social, nomeadamente ao facto de as mulheres trabalharem fora de casa, evidenciando-se assim grandes alterações na estrutura e funcionamento das famílias mas também da sociedade, verificando-se a necessidade de existir um apoio suplementar onde as famílias possam deixar os seus filhos.

Com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, 1997) surge um novo impulso no que diz respeito à organização e programação da EPE. Deste modo, esta é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (art. 2º), passando assim a reconhecer-lhe, à EPE, uma maior importância enquanto contexto formador de futuros cidadãos bem-sucedidos.

Contudo, a OCDE, no âmbito de um estudo realizado no nosso país, constatou que temos uma visão idealista da infância e que não reconhecemos as crianças como atores sociais de pleno direito que são (ME/DEB, 2000). Oliveira-Formosinho (2007) salienta uma velha máxima, inglesa, que diz que as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas, negando às crianças o direito a participar.

Perante isto tornou-se urgente direccionar os ideais e as pedagogias vigentes para uma visão mais participativa, ou seja, para uma pedagogia-em-participação de cariz socio construtivista, contudo este processo é difícil porque se encontra muito enraizado nos nossos contextos de EPE, a pedagogia tradicional (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

Todavia, é urgente entender que as crianças são *experts* nas suas próprias vidas e a imagem que temos delas é errada.

Ao longo do tempo, a imagem que a sociedade tem da criança também foi sofrendo alterações. A grande mudança dá-se por volta do século XX com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Dá-se assim uma viragem e a criança passa a ser vista como detentora de direitos que devem ser respeitados e cumpridos. A criança começa a ser vista como um ser ativo que tem direito a participar na construção da sua aprendizagem e

desenvolvimento, devendo ser encorajada, motivada e incentivada. Nós adultos, também devemos compreender que as crianças não são adultos em miniatura. As crianças são isso mesmo – crianças – e formam um grupo específico, com características e necessidades específicas.

Como sabemos, como atuais cidadãos, estamos inseridos numa sociedade democrática e como tal devemos participar de forma ativa na tomada de decisões e na resolução de problemas e o mesmo se espera das nossas crianças no futuro, assim sendo, é necessário que as crianças tomem contato com situações que promovam o desenvolvimento destas competências.

Deste modo, sabendo que as crianças passam grande parte do tempo em contextos formais de atendimento, cabe aos educadores o papel de trabalhar através da pedagogia-em-participação, contudo, isto nem sempre se verifica. Olhando para o contexto em que estive inserida, tal não acontecia. Importa, portanto, clarificar os conceitos de pedagogia transmissiva e em-participação e refletir sobre eles.

A pedagogia transmissiva define um conjunto mínimo de informações essenciais que devem ser transmitidas. Aqui, o educador é visto como um mero transmissor, ou seja, um veículo que transmite às crianças o que elas “necessitam” de aprender, logo, o que se espera das crianças é que estas sejam uma folha em branco capazes de memorizar e reproduzir conteúdos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Os mesmos autores referem ainda que a natureza desta pedagogia reduz a riqueza das interações adulto criança.

O uso desta pedagogia ainda é muito usual, porque em certa parte, é facilitadora na medida em que permite ao educador planear e prever o que pode fazer dando-lhe segurança. Em suma como resultado da pedagogia transmissiva, “o professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende” (Alves et al., 2008, p. 45).

Apesar de haver muitos docentes que utilizem este tipo de pedagogia, a mudança já se tem feito. Oliveira-Formosinho (2013) diz-nos que Dewey, Freinet, Malaguzzi, Paulo Freire e Sérgio Niza são apenas alguns exemplos de pedagogos espalhados pelo mundo que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia, contribuindo para a desconstrução do método tradicional.

A pedagogia em-participação rompe na sua totalidade com a pedagogia transmissiva, caracterizando-se por ser exatamente o oposto.

Esta pedagogia acredita nas capacidades das crianças como seres ativos e defende o envolvimento delas na construção do seu desenvolvimento. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade (...) que aprende através da ação e pela descoberta. É através da aprendizagem pela ação, em que as crianças vivem experiências concretas e retiram delas significado através da reflexão, que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo que as rodeia.

Os educadores devem estimular esta aprendizagem pela ação, permitindo às crianças decidirem o que aprender e como querem fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem ainda que os educadores que seguem esta pedagogia, acreditam que observar e escutar é essencial para que consigam compreender e responder às crianças. Trabalhar com esta pedagogia implica incertezas e insegurança o que nem sempre é fácil para os educadores.

Sendo o JI o local onde as crianças passam grande parte do seu tempo, é fulcral que se proporcionem às crianças momentos de participação ativa, iniciando-as na vida democrática, uma vez que é neste contexto que a criança aprende a participar individualmente e em grupo cooperando entre si (ME, 1997).

Para que melhor se compreenda esta pedagogia, torna-se também importante desmistificar o papel do educador nela.

Os educadores são aqueles que orientam e proporcionam oportunidades de aprendizagem para que as crianças atinjam os seus objetivos, contudo, só isto não é suficiente. Os educadores devem assumir um papel ativo, observando, escutando e negociando, preocupando-se em refletir sobre as suas ações e em como elas afetam as crianças, porque são vistos como um exemplo a seguir e um modelo de valores. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a escuta e a observação são um processo contínuo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co construção do conhecimento, valorizando os seus interesses, desejos, motivações, saberes, relações e modos de vida. Quando a criança sente que é ouvida pelo adulto, cria-se uma relação de reciprocidade.

A negociação é outro papel que os educadores devem desempenhar. Esta é um processo em que se debate e decide com o grupo as aprendizagens a realizar, bem como os ritmos e os modos de aprendizagem, ou seja, a opinião das crianças é ouvida, tida em conta e têm o poder de decisão.

Só assim, e tendo em conta estes processos, a escuta, a observação e a negociação, é possível caminhar no sentido da diferenciação pedagógica, que é o colmatar da pedagogia-em- participação. Deste modo, esta pedagogia pretende mostrar que não se pode educar todas as crianças como se elas fossem uma só, reconhecendo a heterogeneidade e diversidade de cada grupo como uma riqueza para a aprendizagem.

Caminhar de forma participativa permite-nos distanciarmo-nos ainda mais da perspetiva tradicional – pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007).

4. Um estudo investigativo: A Abordagem de Mosaico

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar para além da implementação de um projeto pedagógico contempla ainda uma componente investigativa.

Segundo o Dicionário Priberam da língua portuguesa, investigação significa indagação ou pesquisa que se faz buscando, examinando e interrogando ou proceder à investigação do que se quer saber. Assim sendo, com esta investigação pretendia-se ouvir as vozes das crianças de forma a compreender quais os seus sentimentos, interesses e necessidades relativamente ao Jardim-de-Infância.

Oliveira-Formosinho e Barros (2008) dizem que a investigação sobre os aspetos da infância foram durante várias décadas realizados recorrendo apenas à voz dos adultos, nomeadamente, pais, professores e educadores, para se obter informações relacionadas com as experiências das crianças no seu dia-a-dia no Jardim-de-Infância, colocando-as assim dentro de uma redoma de vidro não lhes dando a possibilidade de participar no processo investigativo. Contudo, alguns teóricos e investigadores têm vindo a abrir brechas no que diz respeito às vozes das crianças, defendendo que esta é a forma certa para se construir conhecimentos acerca dos aspetos da infância porque são vivências que lhes dizem diretamente respeito. Esta visão da criança encontra-se intimamente ligada ao conceito de – criança social – em que a criança é perspetivada como um ator social (...) capacitada para crescer em competência através da participação (Woodhead, 1999). Outros autores, como Dahlberg, Moss & Pence (1999), reforçando a ideia de Woodhead, consideram a criança como participante ativa e co construtora do seu desenvolvimento e aprendizagem, possuindo agência para levar a cabo essa participação e como tal, as crianças não podem continuar a ser vistas como sujeito passivos nas suas próprias vidas.

Partindo destes pressupostos, a Abordagem de mosaico de Clark (2010) baseia-se numa pedagogia participativa e tem como objetivo escutar e envolver a criança na construção de aprendizagens cabendo aos educadores encorajá-las e promover desafios em que as crianças sejam autónomas.

Esta abordagem preconiza quatro princípios: crianças como *experts* na sua própria vida; crianças como hábeis comunicadores; crianças como detentores de direitos e crianças como fabricantes de significado. Assim sendo, esta abordagem leva-nos a repensar que os pontos de vista e experiências das crianças devem ser ouvidas e respondidas pelos adultos, para que estas tenham um papel importante nas mudanças que podem acontecer nos seus Jardins-de-Infância.

Clark (2010) refere também que esta abordagem é caracterizada de cinco formas: participativa, adaptável, reflexiva, integrada na prática e multimétodo. Em primeiro lugar, é participativa porque reconhece que a criança é um ser ativo e competente e como tal, devem ser ouvidas. Em segundo lugar é adaptável porque pode ser aplicado a grupos e instituições diversas. Em terceiro lugar é reflexiva porque se centra em observar, ouvir, documentar e interpretar em conjunto com as crianças e outros

intervenientes, como os pais e educadores. Em quarto lugar é incorporada na prática porque as opiniões e pontos de vista das crianças servem de alicerce para o trabalho dos educadores. Em último lugar, mas não menos importante, é multimétodo porque combina o visual com o verbal, ou seja, permite que se escute a crianças através de várias formas, nomeadamente, através de desenhos, brincadeiras, ações simbólicas, entre outras.

Perante isto, sabendo que a abordagem de mosaico é um multimétodo, importa salientar os métodos que segundo Clark & Statham (2005) se podem utilizar na escuta das crianças. As conversas e entrevistas fazem-se às crianças, equipa educativa, encarregados de educação/pais para que se fique a conhecer as perspetivas das crianças. Um segundo método é o recurso a máquinas fotográficas. Estas são utilizadas pelas crianças e permitem-lhes fotografar o que mais lhes agrada ou desagrade consoante a temática. Os passeios e mapas são dois métodos distintos, contudo encontram-se interligados, assim sendo, após os passeios, as crianças registam nos mapas as evidências recolhidas. A manta mágica é o último método referido pelos autores acima ditos. Esta permite a junção de todas as evidências recolhidas ou realizadas proporcionando às crianças um momento de partilha, discussão e reflexão.

Segundo Clark & Statham (2005), esta abordagem desenvolve-se em três fases distintas. Na primeira fase são usados as conversas, entrevistas, fotografias, passeios e mapas, pelas crianças e adultos a fim de poderem recolher as perspetivas das mesmas. Na segunda fase recolhe-se as evidências e informações para se dialogar e refletir sobre elas e na terceira fase tomam-se decisões relativamente a mudanças que as crianças pretendam fazer.

Após estes pressupostos se encontrarem desmistificados, eu e a minha colega de estágio, iniciámos a nossa investigação recorrendo à abordagem de mosaico. Como tal, o nosso objetivo, era ouvir as vozes das crianças mas também compreender as perspetivas destas relativamente ao jardim-de-infância. A nossa principal preocupação centrou-se em perceber como é que as crianças se sentem no jardim-de-infância, não só a nível de espaço mas também a nível de interações e experiências.

Para a realização desta investigação, todas as crianças foram convidadas a participar. Após uma conversa com elas, explicando-lhes muito simplificada e o pretendíamos realizar com elas, voluntariaram-se treze crianças, sendo que duas

acabaram por desistir. O grupo de crianças que se voluntariou era composto por crianças com diversas personalidades, desde tímidas, pouco faladoras até extrovertidas e cheias de energia e entusiasmo. Tendo em conta o grupo, este permitiu adquirir uma certa sensibilidade para o processo de escuta, uma vez que tendo crianças com personalidades tão diferentes não podíamos generalizar os processos de escuta.

Como já foi referido acima, esta abordagem é constituída por três fases. Na primeira fase, elaboramos um pequeno panfleto juntamente com autorização destacável, explicando sucintamente o que era a abordagem de mosaico e em que consistia para que os pais pudessem dar um consentimento informado. Posteriormente, realizámos uma conversa com as crianças explicando às crianças de forma simples a investigação que pretendíamos realizar. Posteriormente, após termos em mão as autorizações, iniciámos as conversas com as crianças tendo em conta algumas questões previamente definidas. De seguida, em conjunto com as crianças, realizámos os passeios pelos espaços da instituição. Durante os passeios, as crianças iam fotografando o que lhes agradava e desagradava, posteriormente, após o termino do passeio, as crianças realizaram desenhos representativos do passeio efetuado. De seguida, individualmente, cada criança selecionou as fotos que achou pertinente para a construção do seu mapa. Ainda durante esta fase, foram realizadas conversas com a equipa educativa (cf. Apêndice 6 e 7). Em virtude de a educadora cooperante achar mais conveniente, não foram realizadas conversas com os pais/encarregados de educação, assim sendo, estes participaram através de breves respostas a um pequeno questionário.

A segunda decorreu em simultâneo com a primeira. Ao longo do processo, recolheu-se informações e evidências, documentou-se e procedeu-se à triangulação com o objetivo de selecionar o que é relevante.

Por fim, a terceira fase, durante esta investigação não se realizou.

À medida que os dados foram sendo recolhidos, eu e a minha colega de estágio fomos procedendo à triangulação a fim de podermos confrontar as diferentes evidências e informações que íamos recolhendo para verificar se existiam dados contraditórios.

No que diz respeito à apresentação dos dados, após as conversas e a realização dos passeios, desenhos e mapas, surgiram três categorias predominantes: a liberdade, o

aprender e a interação entre pares. Relativamente à primeira categoria, esta foi referida por todas as crianças participantes na investigação e encontra-se intimamente ligada ao espaço exterior e à possibilidade de poder brincar sem restrições. Apesar de ser algo que as crianças fazem todos os dias, vir ao espaço exterior, durante as conversas referem-no constantemente e é eleito o espaço predileto destas. Por sua vez esta perspetiva das crianças vai ao encontro do que a equipa educativa e os pais/encarregados de educação das mesmas referem.

Relativamente à segunda categoria o aprender, também existe uma os três intervenientes referem-na, contudo por motivos distintos. As crianças afirmam que aprendem no jardim-de-infância mas no sentido negativo, ou seja, que não gostam de aprender, referindo que é cansativo e que os obriga a estar sossegados. Referem também que a função da educadora é dar-lhes trabalhos para fazer. Das onze crianças participantes, apenas três referem que gostam de aprender. Por sua vez, tanto os pais/encarregados de educação como a equipa educativa dizem que as crianças gostam de aprender coisas novas. É de salientar que ambos os intervenientes referem que o espaço potenciador desta categoria é a sala de atividades, não atribuindo qualquer importância ao espaço exterior como potenciador de aprendizagens significativas

Por fim, no que diz respeito à última categoria, a interação entre pares, existe consenso entre crianças e equipa educativa. As crianças e a equipa educativa referem esta categoria, associado ao brincar, referenciando que o espaço potenciador é a sala de atividades e, o espaço exterior e o redondo⁵. Por sua vez os pais/encarregados de educação também referem esta categoria, contudo salientam que o espaço potenciador é o espaço exterior e o redondo, reforçando a ideia acima referida de que a sala de atividades serve para aprender.

Para além destes espaços, foi possível também observar que apesar de raramente o referirem, as crianças gostam muito do jogo simbólico, nomeadamente na área da casinha, na área da pista e no espaço exterior.

Esta investigação revelou ainda que as crianças dão importância às interações estabelecidas com os adultos. Todos os participantes referem que gostam muito da

⁵ Semicírculo coberto contemplado no espaço exterior.

educadora e a maioria deles diz que gosta de todas ou algumas auxiliares de ação educativa.

Em suma, verifica-se que as crianças gostam de vir ao jardim-de-infância para poderem brincar. Ainda assim, os participantes têm a noção clara de que estão lá para aprender. A meu ver esta investigação foi bastante importante e permitiu-me compreender melhor os interesses das crianças. Com o decorrer desta investigação percebi também que esta é uma mais-valia para o educador na medida em que lhe fornece sinais claros sobre o que se passa com o seu grupo proporcionando-lhe indicações para possíveis alterações seja a que nível for.

Apesar de não ter sido possível proceder à terceira fase, importa ainda referir, que, no que diz respeito a alterações ou mudanças, as crianças dizem apenas que gostavam de ter mais sofás na sala de aula⁶. Esta mudança surge associada ao facto de os trabalhos serem cansativos e sentirem necessidade de descansar. Dizem ainda que gostavam de ter uma área de pista maior para que pudessem ir para lá brincar mais crianças que as estabelecidas. A equipa educativa por sua vez refere alterações a nível estrutural e nas salas, nomeadamente salas maiores para poderem aumentar as áreas que consideram pequenas. E por fim os pais/encarregados de educação, à semelhança da equipa educativa, referem também as alterações estruturais da instituição em geral mas também das salas e ainda a necessidade de se mudar urgentemente a climatização de toda a instituição.

Com esta investigação, compreendi que ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) e através desta máxima foi-me possível aprender a valorizar a contribuição que as crianças poderão dar sobre tópicos que afetam direta ou indiretamente as suas vidas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

⁶ Designação dada pelas crianças durante as conversas informais.

5. Creche e Jardim-de-Infância: a importância do brincar no espaço exterior

Nos dias de hoje, cada vez mais nos deparamos com mudanças constantes nos mais diversos níveis, contudo, é a nível educativo que estas se têm feito sentir mais. Sabendo que as crianças passam grande parte do seu tempo em contextos formais de atendimento, deparamo-nos com uma carga excessiva de atividades extra curriculares para ocupar o tempo livre que têm, esquecendo que brincar livre e espontaneamente ao ar livre, no exterior, também é importante para as crianças. O mesmo observa-se também durante os tempos letivos com o uso de práticas que se centram apenas no espaço interior desvalorizando o prolongamento para o exterior como potenciador de aprendizagens significativas.

Perante isto, esta é uma experiência-chave que me proponho refletir por achar que brincar é uma atividade cheia de significados e de extrema importância para o desenvolvimento global das crianças mas também em virtude de eu e a minha colega de estágio tentarmos inúmeras vezes fazer o prolongamento do espaço interior para o exterior, contudo não nos foi possível devido a diversas restrições.

A sociedade em que estamos inseridos, noutro tempo foi bem diferente do que é agora. As crianças estavam mais libertas para brincar e estar em contato com a natureza. Atualmente, olhamos para as nossas crianças e reparamos que elas passam cada vez mais tempo fechadas em casa envoltas nos meios tecnológicos existentes, inclusive, muitas delas raramente vão a um parque infantil para brincar sozinhas ou com outras crianças ou até mesmo para contactar com a natureza ou ar puro no espaço exterior.

Por vezes, a pouca flexibilidade que existe nas rotinas também reduz o tempo que as crianças podem estar em contacto com a natureza no espaço exterior, notando-se frequentemente alguma tristeza quando lhes é indicado que devem regressar às respetivas salas, pedindo inúmeras vezes: “ Por favor, deixa-nos ficar só mais um bocadinho”.

Para além disto, observa-se também de forma constante, a frequência de atividades extracurriculares, que apesar de permitirem o desenvolvimento intelectual das crianças, faz com que estas disponham de pouco tempo para brincar livremente.

De acordo com o Dicionário Priberam da língua portuguesa brincar significa divertir-se, entreter-se com alguma coisa infantil.

São vários os autores que se têm debruçado sobre a temática do brincar no exterior e a sua importância na vida das crianças.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que brincar é a forma como as crianças exploram o que as coisas podem fazer e como funcionam (...) é algo que é espontâneo, imprevisível e criativo que traz às crianças satisfação, desafio, prazer e recompensa (Hohmann & Weikart, 2011) .

Para Homem (2009) brincar é uma forma natural de as crianças se expressarem.

Marín e Penón (2003/2004, p. 30) referem que (...) “brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.”

Froebel, na sua teoria de desenvolvimento infantil, afirma que “brincar é o mais alta fase de desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.48).

Brincar no exterior é extremamente importante na EPE porque contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças nos mais diversos níveis.~

Vigostky (1988) refere que “ (...) uma criança que brinca por toda a parte, com determinação autoativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de autossacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.49).

De acordo com Thomas e Harding (2011), brincar no exterior é uma atividade que estimula o crescimento motor, cognitivo e socio-emocional. Relativamente ao desenvolvimento motor as crianças, através da manipulação dos mais variados objetos desenvolvem a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, que são essenciais na iniciação da leitura e da escrita, bem como a exploração dos espaços desenvolve o raciocínio espacial. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo os mesmos autores referem que o brincar ao ar livre proporciona diversas aprendizagens e nele as crianças são curiosas, observadoras e atentas, procurando descobrir e saber mais e solucionar problemas. Relativamente ao desenvolvimento socio-emocional, Thomas e Harding (2011) dizem que este se refere a atitudes cooperativas e de trabalho em equipa, superando obstáculos e desafios, lidando com vários sentimentos e emoções.

Moyles (2009) refere que brincar também é importante para que as crianças aprendam a valorizar as suas brincadeiras e isto só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas pelos adultos que as rodeiam.

Para que esta valorização exista é essencial que os educadores compreendam o papel crucial que desempenham no apoio que fornecem às crianças.

Borba (2007) defende que existem três fatores que os educadores devem ter em conta para que as brincadeiras sejam significativas e proporcionem aprendizagens. O primeiro fator diz respeito à organização dos espaços, em que a autora refere que a forma como os brinquedos e materiais são disponibilizados às crianças influencia as diferentes possibilidades de interação e significado. O segundo fator refere-se à importância dos educadores acompanharem, observarem e fornecerem apoio às

crianças nas suas brincadeiras. A este respeito aquando das minhas observações em diversos momentos foi-me possível verificar elevados níveis de implicação. Portugal (2009) salienta que “no brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas atividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências (...)” (p.280). O último fator prende-se com a incorporação da dimensão lúdica nos trabalhos que as crianças realizam nas diversas áreas de conteúdo, contribuindo para que estas estabeleçam associações e significações que ampliem as suas possibilidades de aprendizagem. Deste modo, “é tarefa do adulto envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às atividades” (Portugal, 2009, p.280). Assim, os educadores devem intervir de forma apelativa, instigante e estimuladora nas brincadeiras e atividades das crianças desenvolvendo várias aprendizagens.

As instituições que frequentei durante a minha PES dispõem de um vasto espaço exterior. Estes espaços são na sua maioria constituídos por piso tartan, no caso da valência de Creche, e por cimento, no caso da valência de JI. De facto, nota-se uma certa negligência no que diz respeito ao meio natural envolvente destes espaços. Em ambas a pouca vegetação que existe encontra-se ao redor ou exterior às instituições e regra geral são espaços interditos às crianças. De facto, na valência de Creche, o espaço exterior não era frequentado e na valência de JI, apesar de ser frequentado com alguma regularidade, nomeadamente nos períodos estipulados na rotina diária, não era visto como um espaço potenciador de aprendizagens e desenvolvimento mas sim como um intervalo da atividade educativa (...), sendo um momento para as crianças “descarregarem” energias e para os adultos se descontraírem ou para conversarem um pouco (Bickman & Taylor, 1991, p.167). Ainda assim, as OCEPE (ME, 1997), consideram que os espaços exteriores são um prolongamento dos espaços interiores e que por essa mesma razão, devem ser compreendidos como um contexto igualmente relevante para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças, tornando-se fulcral combiná-los de forma integrada.

No contato com o exterior, as crianças exploram e experimentam, brincam, caem, sujam-se, no fundo, têm liberdade para realizar uma série de ações que não podem realizar dentro da sala.

Na sala, as crianças sabem de que forma os materiais estão dispostos e de que forma a sala se encontra estruturada. No exterior isto já não acontece. Sendo este um espaço imprevisível e que está constantemente em mudança, proporciona diferentes possibilidades de desafios, brincadeiras e aprendizagens (Bento, 2012). Ao sentirem-se desafiadas, as crianças, sentem-se implicadas e ativas, desejando saciar as suas curiosidades, realizando aprendizagens significativas a partir da própria experiência (Thomas & Harding, 2011).

Atualmente, deparamo-nos cada vez mais com uma proteção excessiva das crianças. Deixar as crianças brincar ao ar livre mesmo que supervisionados é algo que ainda causa muita controvérsia na nossa sociedade porque tem sempre o fator risco associado. “Para dizer a verdade, os adultos às vezes conseguem ser muito estúpidos. Proíbem tudo, por razões de saúde e segurança (...) mais vale fecharem todos os miúdos em salas vazias, para os manterem seguros” (BBC, 2005, s.p).

Neto (2006) complementa esta ideia ao afirmar que também os pais são culpados desta segurança excessiva pois têm cada vez mais medo que os seus filhos se magoem. No entanto, estes são capazes de compreender que o papel principal dos educadores é educar as crianças para que no futuro estas sejam adultos autónomos (Gill, 2010).

De acordo com o dicionário Priberam da língua portuguesa, risco, significa perigo; inconveniente; expondo-se a ou estar exposto a perigo.

É essencial que os adultos entendam que o risco existe e é real, todavia, o contato com certos tipos de riscos ajuda as crianças a aprender a gerir esses riscos (Gill, 2010). O mesmo autor refere que as crianças têm uma tendência para se colocar em situações de risco e se estas não forem de certo modo saciadas pode levá-las a procurar situações que fiquem expostas a situações de risco mais elevadas. É essencial que se procure um equilíbrio entre a segurança e o risco. É importante que se proporcione espaços e tempos pedagógicos às crianças, para que estas contactem e aprendam a lidar com os riscos (Vale, 2013). Esta aprendizagem ensina as crianças a protegerem-se e a conhecerem os seus limites, promovendo a sua autonomia e independência (Vale,

2013). As crianças necessitam de desafios para aprenderem a autorregular-se, a descobrir o que é e o que não é seguro (Bilton, 2010).

Em suma, torna-se necessários consciencializar cada vez mais consciencializar as equipas educativas mas também as famílias da importância do brincar e aprender no espaço exterior e as potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagens que acarreta. Os educadores não se podem deixar influenciar pela percepção que têm do risco, porque desta forma acabam por “negligenciar” as crenças negando-lhes contato com situações de aprendizagem. Pensar em como proporcionar espaços suficientemente desafiantes para as crianças é crer que elas são capazes de ultrapassar esses mesmo desafios, fazendo as suas escolhas, construindo as suas aprendizagens e tornando-se cidadãos capazes, responsáveis, empenhados, confiantes e resilientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo chegado ao fim mais uma etapa do meu percurso formativo enquanto aluna, acho importante refletir sobre o mesmo.

Ao longo de toda a minha formação enquanto futura educadora, foi-me possível contatar com diversos contextos e realizar diversas práticas de ensino supervisionadas. Apesar de nem sempre ser possível intervir, estas revelaram-se de extrema importância, mostrando-me que a observação é elemento essencial de aprendizagem, não só para que se perceba de que forma as educadoras cooperantes atuavam nas suas salas mas também para conhecer e perceber quais as necessidades e interesses das crianças.

Aquando da minha chegada à Creche tive a oportunidade de escolher com que grupo queria interagir e assim propus-me a berçário e posteriormente fui inserida no grupo dos 2 anos. Em primeiro lugar, a minha escolha prendeu-se com a idade e em

segundo com o nível de exigência. Considero que trabalhar com crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos de idade é muito desafiante mas extremamente gratificante porque as aprendizagens realizadas, apesar de na maioria das vezes parecem tão invisíveis, serão visíveis num futuro próximo e são essenciais quando as crianças ingressam nos Jardins-de-Infância. Já no que diz respeito à exigência, considero que foi um fator que fez com que todos os dias me reinventasse, colocando-me no lugar dos bebés e das crianças tentando olhar o mundo como elas para que dessa forma compreendesse melhor quais as suas vontades, interesses e motivações. Confesso que nem sempre foi fácil, mas nada hoje em dia é o é. A frustração foi um sentimento que várias vezes se apoderou de mim. Duvidei muitas vezes das minhas capacidades, chegando mesmo a temer que não fosse capaz de desempenhar este papel. Ressalvo aqui o papel das educadoras cooperantes. Estas procuraram transmitir-me que me estava a sair melhor do que aquilo que eu imaginava. Incentivaram-me a continuar a realizar as minhas práticas de forma estruturada e refletida.

Relativamente ao Jardim-de-Infância, por este ter sido o estágio mais longo que alguma vez frequentei nesta valência, foi também aquele que exigiu mais de mim, das minhas capacidades e competências. Considero efetivamente que foi aquele que mais contribui para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora. Embora tenham existido algumas interrupções letivas, pude acompanhar o grupo e observar que existiram mudanças bastante significativas no desenvolvimento global destas. Esta foi uma visão que me deixou de certa forma fascinada, uma vez que em todo o meu percurso académico, apenas tive uma oportunidade de estagiar nesta valência e poder vê-los crescer é um aspeto a que dou muita relevância. Ter a oportunidade de exercer, de errar, melhorar e ver que a minha ação era promotora de aprendizagens fez-me ter força e vontade de continuar a querer aprender e saber mais.

O grupo que pude integrar, por ser heterogéneo e compreender idades entre os três e cinco anos, possibilitava um clima bastante propício de cooperação e entreajuda, contudo, no que diz respeito às práticas pontuais nem sempre foi fácil fazer as crianças falar connosco, penso que em certa parte por ser algo a que elas não estão habituadas,

contudo, isto só se fez sentir no início, uma vez que aquando da implementação do projeto, as crianças já se mostravam bastante participativas e faziam-se ouvir.

A supervisão da educadora cooperante, para o meu percurso foi essencial. Nem sempre é fácil receber alguém de fora que inicialmente está ali para observar as suas ações, práticas, os seus pontos fortes e fracos. Esta foi sempre disponível e forneceu-me dicas e estratégias importantes, contudo, considero que pretendo ao máximo afastar-me do tipo de prática que a educadora cooperante exerce, caracterizando-se por ser baseada numa pedagogia transmissiva. Este afastamento nem sempre foi possível, notando-se que em todas as atividades, a educadora mostrava como queria que realizássemos as atividades, como por exemplo: com moldes em vez de deixar as crianças encontrarem soluções e darem asas à sua imaginação. Esta situação, apesar de raramente a ter conseguido contornar, deixou-me em estado de alerta, relembrando-me constantemente o tipo de educadora que quero ser no futuro.

A possibilidade de realizar este estágio em par pedagógico para mim também foi de extrema importância. Muitas vezes partilhámos experiências, ideias, medos, reflexões. O trabalho desenvolvido por ambas foi sempre em ambiente de cooperação e em prol das crianças.

Ao longo destes dois estágios, a reflexão foi a estratégia crucial usada para me ajudar na minha prática e na toma de decisões.

Como futura educadora, compreendi que as minhas ações têm que ser constantemente refletidas e isso implica refletir antes, durante e após a sua realização porque só assim é possível pensar nos erros cometidos, no porquê de não ter corrido como esperava e como melhorar. Por mais que tudo esteja planeado até ao mais ínfimo pormenor, o imprevisto é uma constante no dia-a-dia de qualquer educador. Neste sentido, Schön (1983) afirma que “é a capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares” (Coelho, 2004, p.195).

Neste momento sinto que aprendi muito, mas sinto também que ainda tenho muito mais para aprender. Tenho noção de que esta profissão irá requerer da minha parte pesquisas, investigações, formações, seminários numa perspetiva de aprender mais para poder dar ainda mais de mim porque só assim poderei promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

Assim sendo e concluindo, estão por estes caminhos fora diversas aprendizagens à minha espera e quero sinceramente cruzar-me com elas. Contudo, uma grande lição que levo comigo e por isso, agradeço desde já às Professoras desta unidade curricular pelos ensinamentos, é que as crianças são seres ativos e competentes, especialistas em suas próprias vidas que devem ser ouvidos porque ensinar não é só transferir conhecimento mas sim criar oportunidades para a sua própria construção (Freire, s.d). Só assim e desta maneira, deixaremos de “produzir em série” cidadãos previamente formatados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, E., Dacoreggio, M., Becker, F., & Teixeira, G. (2008). *Metodologia - Construção de uma Proposta Científica*. Curitiba: Editora Camões.

Ambrósio, S. (Outubro de 1999). O Processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Angela. (29 de Outubro de 2009). *Galáxia Infância - Um lugar no Universo gravitando ao redor da Infância*. Obtido de Acedido a 19 de Julho de 2015 em

<http://galaxiainfancia.blogspot.pt/2009/10/relevancia-de-explorar-as-cores-na.html>

Antunes, C. (2000). *Manual de Técnicas de dinâmica de grupos*. Petrópoles: Vozes.

Batllori, J. (2004). *Jogos para Treinar o Cérebro*. Madras.

Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: Estudo das percepções de risco no rincar de um grupo de educadoras de infância (Dissertação de Mestrado)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in The Early Years: Management and Innovation*. 3ª. Edição. Oxon: Routledge.

Borba, A. (2007). A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

British Broadcasting Corporation. (1 de Março de 2005). Obtido em 2014, de news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/newsid_4300000/new-sid_4300600/4300681.stm.

Brittain, W. L., & Lowenfeld, V. (2006). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Clark, A. (8 de Junho de 2010). *Young children as protagonists and the pole of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives*. Springer.

Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*.

Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - Concetualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. (s.d.). Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.
- Dias, C. M. (Abril de 2012). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores .
- Dudek, C., & Costa, R. (s.d.). *O Brincar e a Aprendizagem na Educação Infantil de Quatro a Seis Anos*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Ferland, F. (2006). *O Desenvolvimento da Criança no Dia-a-Dia: Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GEP; Ministério da Educação. (1987). *A Criança Diferente - Manual de apoio aos Educadores de Infância e Professores do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ GEP.
- Gill, T. (2010). *Sem medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Príncípia.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem Por Projetos Na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (Agosto de 2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*.

- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado, Contruindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and Over - Scheduling. *Social Report*.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB-NPE.
- ME/DEB. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ed: Ministério da Educação.
- Moura, M. (1991). O Jogo na Educação Matemática. *Idéias. O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola*.
- Moyles, J. (2009). A pedagogia do brincar. *Revista Pátio Educação Infantil*.
- Nadal, P. (Abril de 2015). Identidade e autonomia. *Nova Escola*.
- Neto, C. (2006). *Entrevista a Carlos Neto - Professor da Faculdade de Motricidade Humana*. Obtido de Notícias Magazine: Acedido a 24 de Julho de 2014, em: http://www.apdm.netii.net/web_documents/entrevista_a_carlos_neto.pdf
- Nono, M. A. (s.d.). Fundamentos e Princípios da Educação Infantil. *O Brincar na Educação Infantil*. Unesp.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. M. Lino, S. H. Cruz, F. F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 13-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A práxis como o locus da Pedagogia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. M. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, R. (s.d.). *Aprender a Fracassar*. Obtido de Blogspot: Clínica da Educação: <http://www.clinicadaeducacao.com/blog/topo/2012/12/aprender-a-fracassar/>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGrawHill.
- Piaget, J. (1964). *A Formação do Símbolo da Criança - Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Portugal, G. (2009). Contextos de Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Em G. P. (org), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M., Couceiro, M., & Madeira, M. (Dezembro de 1996). Creche: (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento). Lisboa: Direção-Geral da Ação Social - Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-Regulação em Crianças Sub-10: Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Silberg, J. (2005). *Brincadeiras para Bebés*. Cascais: Pergaminho.
- Silva, M. (2009). Comportamentos de autonomia nos anos Pré-Escolares na transição para a escolaridade obrigatória (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of play. Em J. W. (Ed), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância* nº98, 11-13.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância - Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P. (1994). *Princípio de Autonomia e Educação*. Lisboa: Dina Livro.

- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webster-Sratton, C. (2013). *Os anos Incríveis - Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (Maio de 2007). Reformulating Infant and Toddler Social Competence With Peers. *Infant Behavior & Development*.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Creche – Exemplo de Planificação: 05/11/2014

Título: “Está aqui? Está ou não está?”

Público-alvo: 3 – 9 meses

Objetivos:

- Melhorar e desenvolver a perceção visual dos bebés;
- Estabelecer relações e vínculos afetivos com o bebé;
- Desenvolver a capacidade de localizarem pessoas e sons;
- Estimular a capacidade de antecipação do bebé.

Recursos:

- Fralda de pano branca;
- Brinquedos variados;
- Adulto;
- Bebés.

Descrição:

Os bebés são seres curiosos e adoram brincadeiras que contêm o elemento surpresa desde que estas não sejam bruscas para não os assustar. Esta tarefa partiu da observação de um bebé que estava sozinho a tapar a cabeça com a fralda e quando eu um lhe tirei a fralda e me escondi a mim própria e reapareci o bebé demonstrou bastante satisfação. Para esta tarefa aproveitou-se o momento anteriormente descrito. Quando este der conta da nossa presença tapamos a cara com a fralda e perguntamos, neste caso específico, “Onde está a Soraia? Não está!” e de seguida retiramos a fralda de pano e dizemos: “Está, está. Está aqui! “.

Este processo pode ser repetido as vezes, que a vontade do bebé permitir e este demonstre vontade em participar no que se está a fazer. Pode ser usado também brinquedos variados.

Apêndice 2 – Jardim-de-Infância – Práticas pontuais realizadas



Figura 1 - Leitura da história: "Quando crescer quero ser..."



Figura 2 - Leitura da história: "Quando crescer quero ser..."



Figura 3 - Produto final



Figura 4 - Crianças com o produto final



Figura 5 - Mostra da massa do bolo depois de batida



Figura 6 - Colocação da massa do bolo na forma



Figura 7 - Correspondência do nome de cada ajudante comunitário



Figura 8 - Colagem a pares



Figura 9 - Colagem a pares



Figura 10 - Colagem a pares

Apêndice 3 – Jardim-de-Infância – Exemplo de Planificação: 19/03/2015

**PROJETO PEDAGÓGICO: “O QUE HÁ NO ESPAÇO?”
ATIVIDADE: TEATRO DE SOMBRA – ECLIPSE
19/03/2015**

OBJETIVOS	ATIVIDADES PREVISTAS	AValiação	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de dialogar, respeitando a vez e opinião dos outros; • Ser capaz de usar diversos materiais combinando-os; • Ser capaz de estar concentrado; • Ser capaz de representar uma história; • Ser capaz de movimentar fantoches 	<p>1ªAtividade: Partilha da pesquisa realizada em casa com a ajuda das famílias sobre o eclipse;</p> <p>2ªAtividade: Visualização de um teatro de sombras: “ O Segredo do Sol e da Lua” de Graça Breia e Manuela Micaelo;</p> <p>3ª Atividade: Exploração livre e manuseio dos fantoches por parte das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a participação direta e espontânea das crianças; • Analisar as interações verbais e respostas dadas pelas crianças; • Dialogar com as crianças; • Registrar as ideias; • Conferir espaço para que as crianças participem nas atividades; 	<p><u>MATERIAIS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel de cenário; • Canetas de feltro; • Lápis de cor; • Lápis de cera; • Folhas de papel branco; • Tesouras; <p><u>HUMANOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Estagiárias; • Educadora; • Auxiliar de ação educativa.

Apêndice 4 – Jardim-de-Infância – Registos fotográficos das atividades

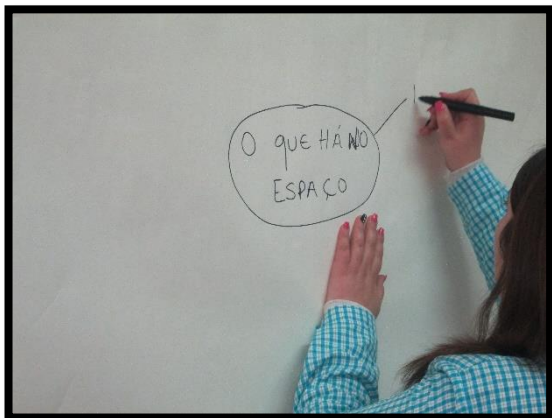


Figura 1 - Início da chuva de ideias



Figura 2 - Escuta das opiniões das crianças



Figura 3 - Elaboração de desenhos para a teia

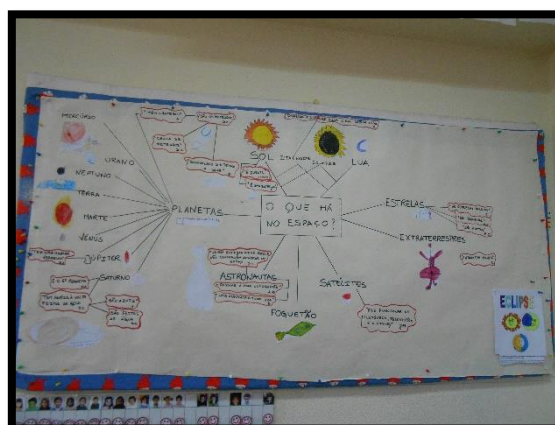


Figura 5 - Teia finalizada



Figura 6 - Colagem dos planetas no sistema solar



Figura 7 - Colagem dos planetas no sistema solar



Figura 8 - Planeta Saturno



Figura 9 - Experiência de toque



Figura 10 - Criança a experimentar o toque no planeta



Figura 11 - Pinturas em aguarela - ECLIPSE



Figura 12 - Produto final: "Os foguetões com o nosso nome"



Figura 13 - Pintura dos capacetes de astronauta



Figura 14 - Colagem de motivos decorativos no capacete



Figura 15 - Crianças com o produto final



Figura 16 - Pintura das botijas do astronauta



Figura 17 - Pintura do foguetão



Figura 18 - Decoração do foguetão



Figura 19 - Explicação das fases da lua



Figura 20 - Registo das fases da lua



Figura 21 - Produto final



Figura 22 - Conversa sobre a importância de se preservar o Planeta Terra



Figura 23 - Pintura do Planeta Terra



Figura 24 - Produto Final



Figura 25 - Expressão Físico Motora

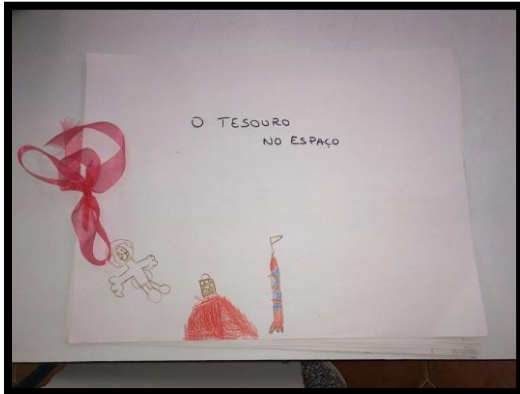


Figura 26 - A nossa história



Figura 27 - Pintura dos foguetões da matemática



Figura 28 - Pequenas adições



Figura 29 - Explicação da sucessão dos dias



Figura 30 - Pintura das atividades de dia e de noite



Figura 31 - Criança com o seu planeta

Apêndice 5 – Jardim-de-Infância – Divulgação do Projeto



Figura 1 - Criança com o foguetão e o astronauta risquinhas



Figura 2 - Crianças com as botijas



Figura 3 - A nossa história



Figura 4 - Criança com o capacete e botijas do astronauta

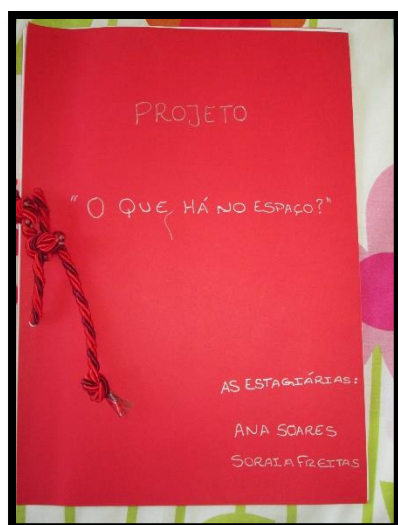


Figura 5 - Livro de comentários

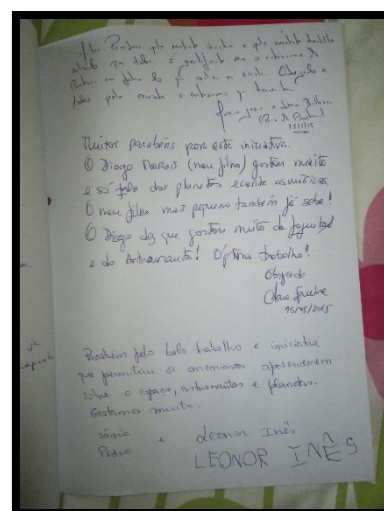


Figura 6 - Breves comentários dos pais

Apêndice 6 – Jardim-de-Infância – Abordagem de Mosaico



Figura 1 - Manta Mágica



Figura 2 - Criança a explicar o seu mapa



Figura 3 - Momento de partilha

Apêndice 7 – Jardim-de-Infância – Abordagem de Mosaico – Guiões**Guião de Entrevista**

Nome: _____

- Gostas de vir ao Jardim-de-Infância? Porquê?	
- Qual/Quais o/os espaço/os que mais gostas no Jardim-de-Infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que menos gostas no Jardim-de-Infância? Porquê?
- O que mais gostas de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?	- O que menos gostas de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?
O que gostarias de modificar no Jardim de Infância? Porquê?	Como modificavas?
- Gostas da tua educadora? Porquê?	- Gostas das auxiliares? Porquê?

QUESTIONÁRIO PARA O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

- O quê que o seu educando acha do Jardim-de-Infância?	- Qual/Quais o/os espaço/os que o seu educando mais fala?
- Qual/Quais o/os espaço/os que o seu educando menos fala?	- O quê que o seu educando mais gosta de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?
O quê que o seu educando menos gosta de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?	- De quem é que ele mais fala em casa?
-Se pudesse modificar alguma coisa no Jardim-de-Infância para o seu educando gostar mais dele, o que modifica?	

GUIÃO DE ENTREVISTA - AUXILIARES

1. Acha que as crianças gostam de vir ao Jardim-de-Infância? Porquê?

2. Qual é o espaço que acha que as crianças mais gostam? Porquê? E menos? Porquê?

3. Se pudesse modificar alguma coisa ou algum espaço em prol das crianças, o que seria? Porquê?

4. Acha que as crianças gostam das auxiliares? Porquê?

5. Acha que as crianças gostam de si? Porquê?

6. Acha que as crianças gostam da educadora? Porquê?

GUIÃO DE ENTREVISTA - EDUCADORA

1. Acha que as crianças gostam de vir ao Jardim-de-Infância? Porquê?

2. Qual é o espaço que acha que as crianças mais gostam? Porquê? E menos? Porquê?

3. Se pudesse modificar alguma coisa ou algum espaço em prol das crianças, o que seria? Porquê?

4. Acha que as crianças gostam das auxiliares? Porquê?

5. Acha que as crianças gostam de si? Porquê?
